



LETRAS EM TRÂNSITO
LETRAS EM TRÂNSITO
LETRAS EM TRÂNSITO
LETRAS EM TRÂNSITO

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2021



LETRAS EM TRÂNSITO
LETRAS EM TRÂNSITO
LETRAS EM TRÂNSITO
LETRAS EM TRÂNSITO

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

iStock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof^a Dr^a Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalo de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
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. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
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

Conselho Técnico científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andrezza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Brito de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramirez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Prof. Me. Marcos Roberto Gregolin – Agência de Desenvolvimento Regional do Extremo Oeste do Paraná
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Sullivan Pereira Dantas – Prefeitura Municipal de Fortaleza
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Universidade Estadual do Ceará
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649 Letras em trânsito / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-227-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.279211607>

1. Letras. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.

CDD 401

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

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

Em **LETRAS EM TRÂNSITO**, coletânea de oito capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, reflexões que versam sobre literatura, subjetividade, escrita de si, leitura, práticas de leitura, diversidade, letramento digital, TDICS, booktube, fanfics, podcasts e ensino remoto, além da tradução.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

BAQUAQUA E A ESCRITA DA LIBERDADE

Flaviana de Castro Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2792116071>

CAPÍTULO 2..... 7

NA COR DA PELE – A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Tiago Santos da Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2792116072>

CAPÍTULO 3..... 19

O DIÁLOGO ENTRE A LEITURA DE IMAGENS DIANTE A DIVERSIDADE

Silvania Rodrigues Maciel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2792116073>

CAPÍTULO 4..... 28

LETRAMENTO DIGITAL: O USO DE TECNOLOGIAS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Camila Rodrigues Mendes

Gabriel Geordan Farias Cardoso

Luís Antônio da Costa

Livia Cristina Sousa da Silva

Gleisson Amaral Mendes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2792116074>

CAPÍTULO 5..... 41

LINGUAGEM E AS TDICS: DESAFIOS E VIABILIDADES PARA O ENSINO NO MUNDO ATUAL

Sinthia Moreira Silva

Clodoaldo Sanches Fofano

Eliana Crispim França Luquetti

Roberta Santana Barroso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2792116075>

CAPÍTULO 6..... 56

O “BOOKTUBE” E O INCENTIVO À LEITURA

Kamilla Tratsch Gula

Cláudia Maris Tullio

Cindy Mery Gavioli-Prestes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2792116076>

CAPÍTULO 7..... 67

FANFICS E PODCASTS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE

APLICAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Andrei Ribeiro

Cláudia Maris Tullio

Cindy Mery Gavioli-Prestes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2792116077>

CAPÍTULO 8..... 77

A IMPORTÂNCIA DO TRADUTOR E INTÉRPRETE NA UTILIZAÇÃO DOS TRADUTORES AUTOMÁTICOS

Mirella Mota Cavalcante da Silva

John Wirley Cavalcante da Silva

Thayana Brunna Queiroz Lima Sena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2792116078>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 86

ÍNDICE REMISSIVO..... 87

CAPÍTULO 1

BAQUAQUA E A ESCRITA DA LIBERDADE

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 06/04/2021

Flaviana de Castro Silva

Universidade Federal do Piauí- UFPI

Teresina- Piauí

<http://lattes.cnpq.br/8813224150921127>

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as marcas subjetivas do relato autobiográfico da trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua, um homem africano, escravizado e trazido para o Brasil no século XIX. *A biografia de Mahommah Gardo Baquaqua* é o único relato autobiográfico registrado sobre a história da escravidão no Brasil. Baquaqua foi escravizado em terras brasileiras entre 1845 a 1847, quando então conquistou sua liberdade. A partir das contribuições teórico-metodológicas de Benveniste (2005), apoiando a discussão sobre subjetividade e Lejeune (2008) e Alberca (2012) sobre escrita de si, tentar-se-á desvendar como as múltiplas e persistentes adversidades de sobrevivência em condições de total desumanização interferem ou mesmo contribuem para o afloramento de uma subjetividade escrita de cunho autoficcional. A crítica acerca de *A biografia de Mahommah Gardo Baquaqua* ainda não se mostra numerosa devido à inexistência de acesso ao público até 1989 quando o professor e historiador norte-americano Peter Eisenberg fez a primeira menção à obra no Brasil. Buscando comprovar ser a subjetividade impulsionada pelas condições

desumanas da escravidão um elemento determinante na construção autoficcional de *A biografia de Mahommah Gardo Baquaqua* é que se pauta este artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Baquaqua; subjetividade; escrita de si

BAQUAQUA AND THE LIBERTY'S WRITING

ABSTRACT: This paper aims to analyze the subjective traces in the Mahommah Gardo Baquaqua autobiographic's story, an African man wich was enslaved and brought to Brazil in the 19th Century. Mahommah Gardo Baquaque's biography is the only autobiographic story registered about the history of slavery in Brazil. Baquaqua was enslaved in our brazilian lands from 1845 to 1847, when he finally conquered his liberty. In order to develop and support this paper, we will use the methodological and theorical discussion of Benveniste (2005), and the studies about subjectivity of Lejeune (2008) and Alberca (2012) who studies about the self-writing, we intent to search how the multiple and persistent surviving troubles in deploled human conditions affect or contribute to arise the subjectivity autofiction writing. The critics about the Mahommah Gardo Baquaqua's biography is not so huge due to the difficulties to access public documents until 1989 when the north-american historian and professor Peter Eisenberg did his first mention to that composition in Brazil. Searching to prove that the subjectivity is developed by the unhuman conditions of slavery as a determinant element in the process of autofiction bulding the

Mahommah Gardo Baquaqua's biography is the main purpose in this paper.

KEYWORDS: Baquaqua; subjectivity; self-writing

1 | O AUTOR

Mahommah Gardo Baquaqua nasceu numa família muçulmana no final dos anos 1820, no reino de Bergoo, (atual Borgoo, no atual Benin), interior da África Ocidental. Ajudava o pai na lida do comércio, pois frequentava uma escola muçulmana e sabia ler e resolver questões matemáticas perfeitamente. Ainda quando jovem foi escravizado na África Ocidental e dias depois foi traficado para o Brasil na década de 1840. Veio, como muitos e muitos outros homens e mulheres escravizados, num navio negreiro em condições sub-humanas passando por diversas privações e tendo que conviver durante as muitas semanas da longa viagem com a presença constante do fantasma da morte.

Já em solo brasileiro, trabalhou como escravo para um padeiro em Pernambuco e também numa embarcação comercial de onde veio a escapar, em 1847, do Rio de Janeiro, em uma viagem a trabalho para os Estados Unidos. Arelada às duas experiências de trabalho no Brasil há também a experiência de homem escravizado sofrendo todas as limitações e penúrias que tal condição lhe submete. E tal experiência sufoca, traumatiza, castra as expectativas do homem Baquaqua levando-o, muitas vezes, a apagar sua vontade de seguir. Então ele busca algumas saídas para sua condição e enxerga no álcool uma delas e a seguir, a rebeldia, para logo depois culminar com a tentativa de suicídio.

Tendo sido libertado por abolicionistas na cidade de Nova York, “uma terra de liberdade”, Baquaqua seguiu para o Haiti. E ali permaneceu sob os cuidados de um casal de missionários batistas, voltando aos Estados Unidos em 1849. Logo depois, transferiu-se para o Canadá onde trabalhou com o editor Samuel Moore, que logo se interessou pela sua trajetória de vida e se tornaria responsável pela publicação de seu livro de memórias A Biografia de Mahommah G. Baquaqua, um nativo de Zoogoo, no interior da África.

O livro de Baquaqua se tornaria em solo americano mais um dentre muitos exemplares de relatos pessoais dos sofrimentos oriundos da escravidão. Mas no Brasil isso só aconteceria 163 anos depois, constituindo-se assim o único relato do tipo, ou seja, a escravidão contada por quem foi uma de suas vítimas.

Anos depois da sua publicação em Detroit, Baquaqua viajou para a Inglaterra na esperança de voltar à sua terra natal, na África. O último registro histórico em sua referência é de 1857, após essa data desapareceu por completo.

2 | A OBRA

O livro A Biografia de Mahommah G. Baquaqua, um nativo de Zoogoo, no interior da África foi publicado inicialmente em 1854, em Detroit (EUA), e está escrito na primeira e na terceira pessoa, porque foi compilado e editado por Samuel Moore, engajado na luta

abolicionista.

Após 163 anos, o livro ganha uma versão em português sendo lançado no Brasil no emblemático dia 13 de maio de 2017. Pode-se dizer que a obra apresenta não só fatos referentes à vida cotidiana do homem escravizado Baquaqua, mas também desnuda ao mesmo tempo a face mais sinistra de um sistema de desumanização chamado escravidão que manchou a história brasileira por mais de três séculos.

O livro tem 80 páginas e nos primeiros sete capítulos de sua narrativa, Moore apresenta uma visão política e cultural da Bergoo, época da mocidade de Baquaqua, acrescidos de seus próprios comentários sobre o seu país, o islamismo e a escravidão. Trata-se de um breve panorama do ambiente do qual Baquaqua foi bruscamente retirado.

Um dos poucos relatos da época contado nas palavras de um negro que foi escravo no Brasil, a biografia descreve em detalhes os usos e costumes, as estruturas familiares e os hediondos castigos infligidos aos escravizados no país – compondo o que o tradutor e organizador do livro, Lucciani Furtado, chama de “uma cosmologia do desespero”.

“Há uma ênfase na violência sofrida por ele e por outros homens e mulheres escravizados”, ele conta. “Somente a escrita pode dar importância a esses detalhes e, mesmo assim, por muito tempo as pessoas se recusaram a acabar com a escravidão. A brutalidade de um trauma violento pode ser mais fácil de suportar do que a brutalidade da insignificância”. (BAQUAQUA, 1854)

3 | A ANÁLISE

Walter Benjamin nos diz em seu famoso artigo sobre *O Narrador* que “Escrever [um romance] significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites”. (BENJAMIN, 1994)

É como se somente através da escrita se pudesse fazer uma descrição aproximada das agruras pelas quais a alma humana muitas vezes é submetida, seja um desencanto pessoal, uma guerra de proporções globais, uma injustiça coletiva, uma tormenta qualquer. A escrita tem um poder de deixar impresso, registrado, pelo menos em parte, um pouco desses percalços humanos. E nesse sentido, ela surge como um escape libertador.

E quando o ato da escrita é, por si só, a alternativa mais viável de acesso à liberdade? E quando narrar significa única e absolutamente libertar-se? Soltar ao mundo todos os fantasmas do passado que atormentam a alma?

Os limites desta obra não permitirão mais que uma olhada apressada às diferentes cenas que aconteceram em minha carreira. Poderia contar mais do que seria agradável a “ouvidos educados”, o que, certamente, não faria bem algum. Poderia relatar acontecimentos que congelariam vosso sangue juvenil, dilacerariam vossa alma, e fariam cada fio de cabelo se erguer como os espinhos de um amedrontado porco espinho. (BAQUAQUA, 1854)

A total certeza de impotência diante de uma situação de opressão é o que leva

o narrador a refletir e conseqüentemente a exprimir sua subjetividade: Era apenas um escravo e me sentia como uma pessoa sem esperança ou perspectiva de libertação, sem amigos ou liberdade. (BAQUAQUA, 1854)

Mas o livro de Baquaqua pode perfeitamente ser classificado como autobiográfico. Isso porque, nas palavras de Philippe Lejeune, a autobiografia é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, enquanto focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade. (LEJEUNE, 2008)

Temos então na obra de Baquaqua um relato autobiográfico, pois trata-se de uma narrativa retrospectiva de fatos ocorridos na vida particular do narrador sendo contados por ele próprio. Baseando-se nesta definição, quando um indivíduo já vivido resolve contar sua própria história através da literatura, temos, então, uma autobiografia.

E nessa perspectiva, para que haja autobiografia (e, de uma forma mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem. [...] (LEJEUNE, 2008). E este critério é facilmente alcançado em a *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua, um nativo de Zoogoo, no interior da África*, pois há um ponto em comum unindo autor, narrador e personagem- esse ponto é o nome Baquaqua.

Outro conceito que também pode se inserir aqui e também advém das contribuições de Lejeune é o de autoficção, pois se a verdade nunca será atingida plenamente, então a autoficção sempre suplantarà a autobiografia. É impossível, no texto literário em primeira pessoa, reconstruir a verdade. Sempre haverá a ficção atrelada a essa “verdade reconstruída”. (LEJEUNE, 2008)

Tudo o que se narra em momento posterior ao acontecimento real dos fatos é sempre uma tentativa de reconstrução baseada na memória. Conforme as palavras de BOSI (1994), a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e com os grupos de referências particulares a esse indivíduo.

Manuel Alberca se refere a essa relação intrínseca entre autor-narrador-personagem presente num relato de cunho íntimo ou, usando termos mais técnicos, num relato de escrita de si, utilizando o termo “pacto autobiográfico” tendo como base a narração de fatos reais. Em outras palavras, Baquaqua é o elemento (nome) estruturante que condensa esses três agentes da escrita de um eu que conta acontecimentos reais vividos por ele.

Alberca também aponta a existência de um “pacto ambíguo” no qual há uma mescla entre ficção e factualidade, e confunde o leitor, pois pode haver ou não identidade entre as três instâncias. (ALBERCA, 2007)

Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico (!). Como os demais, fiquei muito mareado de início, mas nosso sofrimento não causou preocupação alguma aos nossos brutais donos. (BAQUAQUA, 1854)

Segundo Benveniste (1991, p.288), a subjetividade é entendida como “a capacidade

do locutor para se propor como “sujeito”. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. Oh! A repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagadas de minha memória. Não: enquanto a memória mantiver seu posto nesse cérebro distraído, lembrarei daquilo. Meu coração até hoje adoece ao pensar nisto. (BAQUAQUA, 1854)

A subjetividade é percebida materialmente num enunciado através de algumas formas (dêixis, verbo) que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar; e quando o faz transforma-se em sujeito. (BENVENISTE, 1991). É o que se verifica em: Quando desembarquei, senti-me grato à Providência por ter me permitido respirar ar puro novamente,... (BAQUAQUA, 1854)

Ainda sobre a presença de dêixis e de verbos que apontam marcas de subjetividade, encontra-se: Eu disse a ele que não deveria mais me açoitarem e fiquei com tanta raiva que me veio à cabeça a ideia de matá-lo e, em seguida, suicidar-me. Por fim, resolvi me afogar. Preferia morrer do que viver sendo um escravo (BAQUAQUA, 1854). A presença de tais elementos discursivos atestam um sujeito que se coloca na enunciação e, mais do que isso, expõe o que se passa em seu íntimo.

4 | AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entrando em contato com a escrita de Baquaqua, nota-se a ânsia pela liberdade que se realiza de três formas distintas: através da fuga; inicialmente planejada e executada, porém não bem sucedida, pois ele acaba sendo apanhado. As coisas iam de mal a pior e estava muito ansioso para trocar de senhor, então tentei fugir, mas logo fui apanhado, atado e restituído a ele. (BAQUAQUA, 1854)

A segunda tentativa de liberdade foi através da morte. Esta que liberta os desesperançados desta vida terrena. Mas, mais uma vez, a liberdade não fora alcançada por ele. Preferia morrer do que continuar sendo escravo. Corri então até o rio e me joguei na água, mas como fui visto por algumas pessoas que estavam num barco, fui salvo. (BAQUAQUA, 1854)

A liberdade tão almejada só é verdadeiramente alcançada quando o homem Baquaqua, já livre da sua condição de escravo, se realiza através da escrita num relato autoficcional que expressa toda a subjetividade de alguém que passara um longo período de privações físicas, éticas e morais. Então, o livro *A biografia de Mahommah G. Baquaqua* representa a verdadeira liberdade atingida por seu autor. E não deixa também de ser um marco abolicionista pelo seu caráter de denúncia numa época em que os homens e mulheres escravizados não tinham nenhum direito à voz.

Eis que o livro de Baquaqua surge não apenas representando unicamente a sua liberdade, mas simbolizando o grito de todo um povo que, assim como ele, passou pelos

mesmos tormentos da escravidão em terra distante.

Há que se ressaltar, embora a obra *A biografia de Mahommah G. Baquaqua* tenha sido descoberta muito recentemente, que o seu valor enquanto documento histórico é incalculável e que, enquanto gênero textual alinhado aos estudos da escrita de si, revela-se um texto capaz de gerar discussões enriquecedoras para o fortalecimento da ciência literária praticada no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBERCA, Manuel. **El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

BAQUAQUA, M.G. **Biografy of Mahommah. G. Baquaqua. A native of Zoogoo, in the interior of Africa**. Edited by Samuel Moore. Esq.(Detroit: George E. Pomery and Co., Tribune Office, 1854, pp. 40-57). Tradução: Sonia Nussenzweig. Do artigo de Sílvia Hunold Lara, da Universidade Estadual de Campinas.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENVENISTE, E. **Da subjetividade na linguagem**. In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991. cap. 21. p. 284-293.

BOSI, ECLÉA. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Organização: Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

WALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1993.

CAPÍTULO 2

NA COR DA PELE – A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Data de aceite: 01/07/2021

Tiago Santos da Rosa

Instituto Federal Farroupilha
Alegrete – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/1436117609835518>

RESUMO: O presente trabalho mostra, baseado em estudos teóricos sobre literatura, como é difícil formular um conceito objetivo para o tema. Assim, temos um desafio quanto ao ensino de literatura para estudantes do ensino médio. Com intuito de qualificar o ensino de literatura e promover práticas de leitura que colaborem com a formação do leitor literário numa proposta crítica e reflexiva, são destacadas neste trabalho teorias que embasam esta proposta. Estratégias de leitura como projetos de leitura, leitura compartilhada e seminário dirigido são algumas das práticas em destaque, as quais possibilitam o diálogo entre conhecimento e aprendizado. Tendo a escola como promotora do conhecimento por meio de atividades de ensino mediadas pelo professor e do estudante protagonista do seu próprio aprendizado, um projeto escolar, a partir de autores e obras brasileiros e de temática social, é descrito passo a passo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura – Práticas de leitura – Ensino médio.

IN SKIN COLOR – THE CONSTRUCTION OF READING PRACTICES IN A REFLECTIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT: The present work shows, based on theoretical studies on literature, how difficult it is to formulate an objective concept for the theme. Thus, we have a challenge in teaching literature to high school students. In order to qualify the teaching of literature and promote reading practices that collaborate with the formation of the literary reader in a critical and reflective proposal, theories that support this proposal are highlighted in this work. Reading strategies such as reading projects, shared reading and guided seminar are some of the practices highlighted, which enable the dialogue between knowledge and learning. Having the school as a promoter of knowledge through teaching activities mediated by the teacher and the student protagonist of their own learning, a school project, based on Brazilian authors and works with a social theme, is described step by step.

KEYWORDS: Literature – Reading practices – High school.

1 | INTRODUÇÃO

Tentaremos explicitar neste artigo, a partir do conceito de literatura, algumas possíveis reflexões sobre a construção de práticas de leitura numa perspectiva reflexiva e crítica para o ensino de literatura em nível médio. Aproveitamos a possibilidade, de maneira formal, seguindo os cronogramas de ensino, através dos currículos para o ensino médio, os

quais preveem a oferta da disciplina de literatura na grade curricular.

Desse modo, embasamos nossos argumentos, num estudo inicial sobre o conceito de literatura, dialogando com teorias sobre o tema a partir de especialistas como Lajolo, Soares, Martins, Candido. Definimos este encaminhamento inicial, por entender como o conceito pode ser complexo para estudantes, do primeiro ano do ensino médio, por exemplo.

A seguir propomos algumas análises sobre práticas de leitura, numa visão crítico-reflexiva e de possibilitar ao educando de nível médio um protagonismo no seu aprendizado sobre os conteúdos da disciplina. Nos apoiamos em especialistas como Cosson, Giroto e Souza, Simões, Soares e Colomer, onde todos nos indicam a importância da escola e do professor, não como detentor do saber, mas no papel de mediador do aprendizado e comprometidos com esta prática.

Por fim, descrevemos as estratégias utilizadas para a criação de um projeto denominado “Na cor da pele – Práticas de leituras reflexivas”, o qual indicamos aos elementos participantes, ou seja, turmas de nível médio de uma instituição pública, autores negros e obras com temáticas ligadas às questões étnico-raciais na sociedade para desenvolver práticas de leitura que corroborassem no aprendizado sobre literatura e promovessem discussões e novas possibilidades a partir delas.

2 | CONCEITUANDO LITERATURA

Primeiramente, buscando um conceito para literatura, entendemos que exista um ‘desafio’ em definir o conceito para estudantes de nível médio. Assim, nos sustentamos em LAJOLO (*apud* SOARES, 2010, p.12) quando comenta sobre a difícil tarefa de conceituar o tema, “a verdade é que o conceito dessa arte é muito amplo, abrangente e muda com o tempo, isto é, para cada época, para cada sociedade e seus interesses há um conceito mais adequado, ou mais apropriado”.

Conceitos como, literatura é arte, que literatura já esteve e ainda está associada à ideia de gramática, de belas artes, de compromisso social, de linguagem literária são bastante amplos. A título de definição, podemos aproximar literatura com as nossas compreensões de mundo, de vida, de acordo com SOARES (2010), “sendo assim, podemos começar a pensar que a arte literária é emoção, é sensação, é transfiguração, é transposição. A literatura é para ser sentida!”.

Ponderamos também sobre algumas práticas usuais do ensino da literatura, que podem contribuir para o difícil entendimento pelos alunos sobre o conceito. Aulas expositivas sobre autores e obras, textos literários fora de um contexto e distante da realidade dos estudantes, a realização de atividades que solicitam apenas a resolução de questões como: limites literários (Romantismo, Barroco, Literatura portuguesa, etc.). Vejamos o que nos diz MARTINS (2010) sobre a teoria literária e o ensino da literatura.

A teoria literária é capaz de fornecer subsídios ao professor do ensino médio, de ampliar o conceito de literatura como instrumento de transformação social. É importante estreitar as relações entre teoria literária e ensino de literatura, pois enquanto aquela não penetrar consideravelmente no contexto escolar, as aulas de literatura continuarão restritas ao estudo biográfico, às questões puramente formais, gramaticais ou à história da literatura, ao passo que a multissignificação do texto será relegada a um segundo plano de análise. (MARTINS, 2010, p.101)

Dessa maneira é preciso considerar essa construção do conceito e mobilizar os estudantes para refletir sobre o tema. A literatura não é algo mítico, tampouco afastado de nossas ações humanas, é sim o retrato do que representa ser humano, é uma forma de arte que nos leva a sentir o mundo através das letras, das palavras.

Fazemos menção a Antônio Candido e as funções da literatura. Para ele as funções estão relacionadas ao uso que se faz delas. Por exemplo, a função formadora, o autor considera a forte tendência da literatura para a humanização do ser e afirma que a literatura está presente na formação do indivíduo, por meio da leitura de fruição, que deve ir além da leitura e literatura idealizadas pelas escolas com a finalidade de formar valores ideológicos. Candido demonstra que a literatura é arte que humaniza, que é capaz de formar o homem moral e psicologicamente, além de auxiliá-lo a se conhecer socialmente.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido poderoso instrumento de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p.117)

Conforme o exposto, entendemos que literatura é a arte que trabalha com as palavras e dá sentido ao que o autor e leitor percebem; faz com que aquele que lê se insira no mundo daquele que produz, isto reforça a inter-relação autor-texto-leitor, então é possível dizer que, com a leitura dos textos, podemos entrar em contato com nós mesmos e assim, 'humanizados', temos a oportunidade de compreender melhor nosso presente, passado e futuro. Isso numa interação com as nossas experiências das sensações emocionais e psicológicas, e mesmo que apenas na vivência/leitura do texto, possamos re-viver e ressignificar nossas próprias vivências proporcionando a reflexão sobre a nossa própria identidade e capazes de (re)construí-la.

Partindo das considerações e análises sobre o conceito, elaboramos nossa própria síntese para o tema, onde definimos que literatura é a arte das palavras, que sensibiliza, que exerce um papel social e comunicativo na sociedade e, é também expressão das emoções e reflexões do ser humano.

3 | PROPONDO O ENSINO DA LITERATURA REFLEXIVA PARA O ENSINO MÉDIO

Após definirmos um conceito para literatura, nos dedicamos a estabelecer uma relação entre ensino da literatura e uma formação literária (leitora) numa perspectiva reflexiva. Tendo como público-alvo o nível médio de ensino e a oferta obrigatória da disciplina de Literatura Brasileira no currículo escolar, assim como a possibilidade de oportunizar aos educandos, em sala de aula, nos planos de aula, assuntos da realidade social, questões étnico-raciais, violência, conflitos interpessoais, pluralidade, etc., portanto, destacaremos algumas considerações com o intuito de indicar algumas práticas de leitura que contemplem o entendimento sobre literatura.

Colaboram com nosso raciocínio alguns pensadores, dentre eles, Rildo Cosson que em sua obra Círculos de leitura e letramento literário (2017), apresenta uma concepção de literatura objetivada na palavra e não no impresso. O autor determina elementos para indicar o lugar do letramento literário enquanto práticas de leitura e promove a discussão sobre o funcionamento de vários tipos de círculos de leitura.

O conhecimento dos vários modos da leitura literária é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e aluno, mas também indica a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola. (COSSON, 2017, p.97)

Numa construção de um processo de formação leitora, se faz necessário organizar uma estrutura entre práticas de leitura. Cosson divide em três grandes blocos de atividades organizacionais: a participação, o comentário e a análise. Não há necessariamente uma hierarquização entre estas atividades, no entanto, seria ideal, uma aula de leitura começar pela participação, passar pelo comentário e encerrar com análise, podendo ter um percurso exatamente contrário ou misturado, dependendo do interesse da comunidade de leitores.

O mais importante é que não sejam tomadas como estratégias destinadas apenas a explorar os textos, mas sim como recursos para envolver o leitor e, por meio desse envolvimento promover a construção dos sentidos, isto é, o letramento literário. (COSSON, 2017, p.116)

Como princípio mediador o uso de estratégias de leitura promove conhecimento e interação dos sujeitos, quanto à formação do leitor literário com visão crítico-reflexiva. Às formas de participação interativas se faz necessário compreender que seus usos devam consistir em levar o aluno a refletir sobre os processos de leitura, compreensão de textos e fazer as suas inferências. GIROTO e SOUZA (2010) apontam algumas estratégias para a mediação da leitura.

Uma primeira estratégia é a ativação do conhecimento prévio que funciona como estratégia-base, pois é usada em todos os momentos de uma leitura e ajuda a realização de outras. Ativar o conhecimento prévio consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto. Uma segunda estratégia é a conexão, por meio do qual o leitor estabelece associações pessoais com o texto, tal como

se lembrar de um episódio semelhante vivido ou narrado (conexão texto-leitor), fazer uma ligação com o outro texto (conexão texto-texto) e relacionar o texto com situações amplamente conhecidas (conexão texto-mundo). A inferência, que consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar à interpretação ou conclusão sobre o que se está lendo. A visualização que, como passa pela construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto, o que demanda, recorrer à experiência de mundo do leitor. Outra estratégia é a sumarização, que é a seleção dos elementos mais importantes do texto. Uma última estratégia é a síntese que vai além do resumo do texto ao demandar que o leitor apresente uma visão pessoal do que foi lido.

Para que haja uma análise das estruturas, assuntos e inferências do texto, também exploração das ações possíveis através do texto, que garanta a apropriação do texto como letramento literário, é necessário a criação de espaços para a discussão em sala de aula. A discussão implica que os alunos possam falar uns com os outros, uns para os outros, exporem seus pensamentos, críticas, opiniões sobre o assunto, sejam capazes de ouvir outros pontos-de-vista, outros posicionamentos, interagindo entre si e com o professor mediador. Vejamos.

Trata-se de debate em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto com base em suas experiências e dialogam entre si, tanto quanto com o professor. É essa discussão, como comprovam as pesquisas, que faz "os alunos lembrarem melhor de suas leituras, entendê-las com maior profundidade, responder mais amplamente aos elementos estéticos da literatura". (NYSTRAND, 2006:400 *apud* COSSON, 2017, p.126)

Sustentando nossos argumentos, Tereza Colomer, destaca em sua obra Andar entre livros (2007), a importância da forma de organização que favoreça a aprendizagem linguística. Relata que uma das melhores maneiras de mediar esta relação entre leitura literária e aprendizado escolar está na constituição de projetos, que permitem ao aluno tirar o melhor benefício nas aprendizagens de distintas áreas curriculares, numa inter-relação das aprendizagens linguísticas com outros conteúdos.

O trabalho por projetos torna possível que as atividades de leitura na escola superem uma boa parte das divisões artificiais, que se dão tradicionalmente nela e facilita que a leitura obtenha sentido de atividade habitual e necessária em uma sociedade alfabetizada. Deste modo, inscrever um trabalho de leitura em projetos amplos apresenta as seguintes vantagens: a. Integra os momentos de uso com os de exercitação; b. Inter-relaciona as atividades de leitura e de escrita; c. Engloba os exercícios sobre as operações de leitura e as ajuda na compreensão do texto; d. Favorece a assimilação das aprendizagens realizadas. (COLOMER, 2007, p. 121)

SIMÕES (2012) nos fala que nos projetos escolares voltados à leitura, é sempre importante prever espaços para promover leituras que privilegiem a construção de repertório e privilegiem a realização de uma atividade peculiar de interação, que a literatura pode ser vista com um importante exercício de liberdade, que se constitui através da linguagem e responda às demandas subjetivas, proporcionando a um só tempo: satisfação pessoal e

conhecimento de mundo.

Nesse mesmo sentido, a formação plena, Anita Soares (2010) pondera sobre uma prática de leitura diferenciada e que para a maioria da população brasileira, a leitura acabou sendo condicionada e limitada a prática escolar, tendo o professor como provedor e promotor do despertar pelo gosto da leitura. Para Soares, a função do professor não é precisamente a de ensinar a ler, mas e de criar condições para que o indivíduo possa realizar a sua própria aprendizagem conforme seus próprios interesses.]

A leitura é uma das formas de trabalhar o desenvolvimento do ser humano, pois atua na construção do sujeito-leitor. Quando se trata de leitura literária, esta oferece uma pluralidade de significações que ultrapassam o ato mecânico de apenas identificar o escrito. É necessário que o leitor transcenda o mundo das palavras e invada o amplo mundo semântico para então, “reescrever” o que está lendo. (SOARES, 2010, p. 88)

Então, se faz crucial orientar os alunos de nível médio (público-alvo), uma prática de leitura que o auxilie a compreender, entender as estruturas do texto, aprender normas gramaticais, desenvolver apreciação estética e refletir sobre valores sociais, participando das etapas do processo escolhido para a formação leitora.

Formar leitores conscientes e críticos é uma tarefa desafiadora, portanto requer condições favoráveis, habilidade do professor e predisposição do aluno. Cabe ao docente criar ou tornar as condições favoráveis e motivar o seu aluno. O que se percebe, porém na prática, é que frequentemente o educador lança mão de textos literários para ensinar valores morais e conteúdo de “gramática” deixando para segundo plano, ou mesmo, suprimindo o valor estético da obra literária. (SOARES, 2010, p.63)

4 | CONSTRUINDO UMA PRÁTICA DE LEITURA REFLEXIVA

Nesse ponto denotamos algumas estratégias de leitura, as quais nos possibilitam criar um espaço de diálogo entre aprendizado escolar e a formação leitora, numa perspectiva crítica e reflexiva para o ensino médio. Assim, doravante, apresentamos autores brasileiros, escritores e escritora negra que produzem algumas reflexões sobre as relações étnico-raciais em suas obras. A escolha do tema, relações étnicas no Brasil, e dos autores negros Luiz Silva Cuti, Júlio Emílio Braz e Conceição Evaristo foi proposital diante da necessidade de abordagens no ensino como a diversidade cultural e pluriétnica em nosso país.

Como questão norteadora para uma prática de leitura reflexiva, nos indagamos sobre o papel do negro e sua influência na literatura brasileira, a sua representação, estereotipação e papel secundário, tanto nas obras literárias quanto na produção autoral destas. Entendemos crucial destacar esta importante contribuição para a cultura literária nacional – a autoria negra – um cenário que âmbito escolar apresenta mais um desafio no ensino da literatura, pois esta exerce um papel social que precisa ser discutido em sala de aula.

O primeiro autor que nos serve de referência é Luiz Silva Cuti. Nasceu em Ourinhos-SP, em 31.10.51. Formou-se em Letras Português-Francês na universidade de São Paulo, em 1980. Mestre em Teoria da Literatura e Doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (1999/2005). Foi um dos fundadores e membro do Quilombhoje-Literatura, de 1983 a 1994, e um dos criadores e mantenedores da série Cadernos Negros, de 1978 a 1993. Luiz Cuti é estudioso da literatura negro-brasileira, a qual considera uma literatura baseada na identidade negra existente no Brasil, diferente de uma literatura afro-brasileira, pois a literatura africana não combate o racismo brasileiro tampouco assume essa identidade negro-brasileira.

Atrair a literatura negro-brasileira a literatura africana teria um efeito de referenciar o não questionamento da realidade brasileira. A literatura africana não combate ao racismo brasileiro. E não se assume como negra. Ainda, a continentalização africana da literatura é um processo desigual se compararmos com outros continentes. Países com sua singularidade estético-literária são colocados sob um mesmo rótulo. A diversidade africana mais uma vez é negada. (CUTI, 2010, p. 36)

Julio Emílio Braz (1959), Ilustrador e escritor de literatura infanto-juvenil. Escreveu romances de faroeste com 39 pseudônimos diferentes. Depois de começar a escrever livros ficou conhecido mundialmente e ganhou prêmios como o *Austrian Children Book's Awards* e o *Blue Cobra Award* do *Swiss Institute for Children's Books*. Desde então, Júlio passou a escrever comédias, suspense e ação. Um de seus livros de mais sucesso é Esperando os cabeças amarelas (2012). Na televisão, escreveu quadros para Os trapalhões, da TV Globo, e uma telenovela em dez capítulos para uma emissora do Paraguai. É autor de livros infanto-juvenil, entre eles Saguairu (1988), que obteve o Prêmio Jabuti em 1989. Escreveu em parceria com a escritora Léia Cassol a obra Uma história apaixonada & a gota: uma biografia bem apressada (2004). Hoje tem por volta de 169 livros publicados, todos destinados a crianças e adolescentes. A obra Crianças na escuridão (2018) já foi traduzida para o alemão e para o espanhol.

Braz é dono de uma escrita bastante fluída, de fácil leitura, suas obras retratam bastante a triste realidade de meninos e meninas deste país, também escreve sobre histórias da África mostrando sua identificação negra e destacando sua ancestralidade. O autor pondera sobre o preconceito na sociedade brasileira.

O preconceito é mais velho do que a consciência e do que a inteligência. Invariavelmente nasce da ignorância, do medo e da incompreensão. Desde minha infância em várias favelas do Rio de Janeiro [...] eu encontrei esse tipo de coisa (negro, pobre, favelado...) essa combinação pode fazer com que o preconceito crave unhas afiadas na gente. (BRAZ, 1994, p.63)

Conceição Evaristo nasceu em 29 de dezembro de 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Filha de uma lavadeira que, assim como Carolina Maria de Jesus, mantinha um diário onde anotava as dificuldades de um cotidiano sofrido. Conceição teve que conciliar

os estudos com o trabalho como empregada doméstica, até concluir o curso Normal, em 1971, aos 25 anos. Uma das principais expoentes da Literatura Brasileira e Afro-brasileira atualmente. Conceição Evaristo é escritora negra de projeção internacional. Publicou em 1990, no décimo terceiro volume dos Cadernos Negros, editado pelo grupo Quilombhoje, de São Paulo. A poeta traz em sua literatura profundas reflexões acerca das questões de raça e de gênero, com o objetivo claro de revelar a desigualdade velada em nossa sociedade, de recuperar uma memória sofrida da população afro-brasileira em toda sua riqueza e sua potencialidade de ação. É uma mulher que tem cuidado de abrir espaços para outras mulheres negras se apresentarem no mundo da literatura.

Evaristo é uma autora que tem sua carreira literária em ascensão, ganhadora de prêmios e muito requisitada para palestras e feiras literárias. A autora discute a hegemonia de críticos, autores e produtores literários, homens e brancos, o que dificulta, mas não cala a voz das produções de pessoas negras. As editoras preservam ainda essa hegemonia, mas aos poucos isso vem mudando.

Nós podemos contar nos dedos os números de escritores negros que receberam o prêmio Jabuti. Um crítico literário pode dar visibilidade ao seu texto ao mesmo tempo em que pode acabar com você como fizeram muitas vezes com Carolina Maria de Jesus e continua se repetindo. O sistema literário está nas mãos das pessoas brancas. Por isso, a importância das editoras que dão espaço para a autoria negra. (EVARISTO, 2017)

Como podemos notar as biografias dos autores selecionados para o desenvolvimento das práticas de leitura servem como marco introdutório à própria prática reflexiva. Destacamos seus posicionamentos em relação a temas que cercam as questões étnico-raciais na sociedade brasileira, tais como valorização da produção negro-brasileira na literatura, preconceito de cor, racismo e empoderamento intelectual literário da mulher negra.

Textos produzidos pelos autores brasileiros mencionados também nos servem como referências. Os textos foram selecionados por apresentarem temas sobre violência contra a comunidade negra brasileira: estereótipos sobre a beleza negra, preconceito de cor e violência contra a mulher negra. Pretendemos, nessa leitura inicial, promover as primeiras reflexões nos leitores (público-alvo), caracterizando a prática como estratégia de leitura que causa uma conexão com o texto e as situações de violência (preconceito racial e discriminação) existentes na sociedade brasileira. Outro sim, desejamos que o leitor faça uma relação, a partir da compreensão do texto, das idéias do autor e seu discurso.

Nomeamos aqui os três textos indicados para a prática da leitura reflexiva no ensino de literatura para o nível médio, são eles: Boneca de Luiz Cuti, publicado em Negros em contos (1996), p. 11-12; Selvagem é o vento de Júlio Braz publicado em Cenas Urbanas (2001), p. 63-67 e Maria de Conceição Evaristo, publicado em Olhos d'água (2016), p. 39-40. Em tempo, apresentamos algumas considerações sobre os livros, os quais os textos

foram selecionados, pois não caberia dissociar autor, obra e texto, já que entendemos ser um livro, em sua completude de teor, um subsídio fundamental para o desenvolvimento da prática leitora, bem como o valor e reconhecimento da produção da obra e autor para a literatura nacional.

Nossas impressões sobre as obras. Quanto ao livro Negros em contos de Luiz Cuti (1996), podemos dizer que os textos são provocadores e incitam o leitor a refletir sobre a forma como a sociedade vê a discriminação e o preconceito racial. Umaz vezes claramente destacados outras vezes sutilmente referidos, mas nunca escondidos. Quanto ao livro Cenas urbanas de Júlio Braz (2001), podemos dizer que os textos deste livro causam bastante impacto, quando nos mostra a triste realidade de crianças brasileiras que sobrevivem quase sem esperança de dias melhores e longe de todo o mal das ruas. Levamos a refletir o quanto esta sociedade pode ser injusta e cruel. E, quanto ao livro Olhos d'água de Conceição Evaristo (2016), podemos dizer que o livro traz textos profundamente marcados pelas necessidades, paixões, desejos da mulher, retrata questões de gênero de forma densa e marcante, por isso causam do começo ao fim reflexão sobre a vida da mulher negra brasileira.

5 | A PRÁTICA DA LEITURA EM UM PROJETO TEMÁTICO – NA COR DA PELE

Completamos nossa explanação, após toda análise da fundamentação teórica e seleção de material de apoio às estratégias de leitura e formação literária para o nível médio de ensino, descrevendo um relato de experiência na aplicação de uma proposta de ensino de literatura numa perspectiva crítica e reflexiva em sala de aula e, os passos que foram executados. O projeto foi denominado “Na cor da pele – Práticas de leituras reflexivas”.

Contextualizaremos o público-alvo. O projeto foi desenvolvido em duas turmas de nível médio dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete, situado no município de Alegrete, Rio Grande do Sul, instituição de formação técnica, tecnológica e profissional inserida numa comunidade da zona rural do município, sub-distrito de Passo Novo. As turmas selecionadas para o projeto pertencem ao segundo ano do ensino médio.

Durante o período de dois meses, outubro e novembro de 2019, nas aulas de Língua portuguesa e Literatura brasileira iniciamos o projeto das práticas de leitura, ofertando aos alunos leituras dos textos indicados para o projeto, utilizando a estratégia da participação e compartilhamento formada por apresentação inicial, comentário e análise de textos a fim de promover a reflexão, discussão e avaliação dos temas presentes nos textos das mais diferentes formas.

Realizamos a seguinte dinâmica de exploração do texto: 1. Leitura silenciosa dos três textos; 2. Discussão em grupo sobre os textos; 3. Apresentação para toda turma das

discussões feitas em pequenos grupos (Discussão geral); 4. O professor e os grupos fizeram uma nova leitura (Leitura em voz alta e análise); 5. Produção textual sobre problemas sociais identificados nos textos (Escrita e reescrita). O que possibilitou que os alunos reconhecessem características do gênero textual conto, causou reflexão sobre problemas sociais vividos pelas personagens e proporcionou, através das discussões, reflexão crítica.

Descreveremos outras possibilidades de interação com o texto. Os estudantes foram convidados a fazer inferências sobre os temas dos textos. Novas buscas, através de pesquisas mediadas pelo professor, com o uso das tecnologias, internet, celular, levaram os jovens pesquisadores a conhecer mais sobre os autores, suas obras, formulando seu próprio entendimento sobre o que é literatura e seu papel formador-social e também associando outros temas aos já trabalhados.

Culminamos esta etapa com a criação de um seminário orientado entre as turmas, o qual grupos de alunos organizados falaram sobre os temas: Os desafios em ser mulher negra no Brasil; A indústria e a fabricação de brinquedos a partir de estereótipos de beleza; A diversidade sócio-cultural no Brasil; A representatividade do negro nas ciências; A palavra negro e os malabarismos linguísticos; Preconceito estrutural e o crime de preconceito racial no Brasil. Os estudantes em grupos promoveram um seminário para discussão dos temas, momento de troca de ideias, informações sobre suas pesquisas e de construir posicionamentos.

Ainda, dispomos como diretrizes seguidas e, posteriormente avaliadas, alguns dos objetivos para o projeto. a. Indicar/promover reflexões iniciais sobre o conceito de literatura; b. Realçar as funções comunicativas, de interlocução e recriação que o texto é capaz de promover; c. Possibilitar a construção de repertório de textos para leitura; d. Promover a formação do leitor literário; e. Caracterizar o *Eu-lírico* no texto; f. Refletir e problematizar sobre questões étnicas na sociedade brasileira; g. Formular conceitos a partir das práticas de leitura.

Apresentamos os temas desenvolvidos pelos grupos de alunos palestrantes durante o seminário: 1. **“A luta pela sobrevivência – Ser mulher negra no Brasil”**, por: P.E.S.S., V.D.B.L. – Alunos do 2º ano Téc. em Agropecuária; 2. **“Sinto na pele – Preconceito de cor e outros tipos de preconceito”**, por: T.M.S., V.D. B.L., G.P.S. – Alunos do 2º ano Téc. em Agropecuária; 3. **“Vídeo sobre preconceito nas empresas (apresentação e reflexão)”**, por: A.F.L., M.O.T., J.G.R., L.B.M. – Alunos 2º ano Téc. em Agropecuária; 4. **“O racismo – Preconceito que se manifesta em diferentes aspectos”**, por: V.M.P., T.R.F. – Alunos do 2º ano Téc. em Informática; 5. **“Sou mulher negra – Valorize minha identidade!”**, por: G.L.R., H.S.B., C.D.L. – Alunas 2º ano Téc. em Informática; 6. **“Negro e o pensamento científico – A ciência agradece!”**, por: L.G.A.P., T.C.S., J.F.P. – Alunas do 2º ano Téc. em Informática. Os nomes-fantasia dos assuntos e a ordem de apresentação foram organizados pelos alunos, os encaminhamentos e a mediação das discussões forma realizados pelo professor.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ensino de literatura, concluímos ser valioso o conceito sobre a mesma que perpassa questões de formação social, formadora e humanizadora. No sentido que, escola e professor não sejam apenas ‘transmissores de saberes’, mas agentes condicionantes da formulação destes. E, que o conhecimento e domínio de estratégias de leitura, usados de maneira criativa e competente, sejam fortes subsídios no ensino da literatura numa perspectiva reflexiva para o nível médio.

As atividades desenvolvidas durante o projeto “Na cor da pele – práticas de leituras reflexivas” promoveram de forma satisfatória a formação leitora no grupo de alunos participantes. Observamos que houve participação dos alunos, o que atendeu nossas expectativas de interação com a proposta, qualificando o ensino de literatura nas turmas envolvidas no projeto. Nos valem de COSSON (2017), quando diz que é importante entender que as estratégias são um meio e não um fim, ou seja, elas são importantes para compreender os textos, para o processo da leitura, mas o fim é a leitura daquele texto, o que ele diz e como ele diz, a sua compreensão e interpretação é que deve ser o resultado da atividade.

REFERÊNCIAS

BUNZEN, Clécio/MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. 1ª ed. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2010.

Biografia de Conceição Evaristo. Disponível em: <www.palmares.gov.br/conceicao-evaristo>. Acesso em 10/11/2019.

Biografia de Júlio Emílio Braz. Disponível em: <<https://globaleditora.com.br/autores>>. Acesso em: 10/11/2019.

Biografia de Luíz Silva Cuti. Disponível em: <www.cuti.com.br/autordadosbiograficos>. Acesso em: 10/11/2019.

BRAZ, Júlio Emílio. **Cenas urbanas**. São Paulo: Scipione, 2001.

BRESSANIN, J.A. **Prática de leitura e produção textual no Ensino Médio: aperfeiçoando a capacidade de argumentar**. Orientadora: Maria Rosa Petroni. Cuiabá: UFMT, 2006. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem). Disponível em <<http://www.ufmt.br>> Acesso em: 14/07/2017.

CANDIDO, Antônio. **A literatura como direito do ser humano**. Disponível em <<http://homoliteratus.com.br/Antonio-candido-o-direito-humano-literatura>>. Acesso em: 02/09/2019.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Global Editora, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2017.

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

____. **Negros em contos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1996.

EVARISTO, Conceição. "**Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio**". Disponível em <www.cartacapital.com.br>. Acesso em: 10/11/2019.

____. **Olhos d'água**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Edna Anita Lopes. **Dialogando com professores por uma prática de leitura diferenciada: metodologia de ensino**. Curitiba: Base Editorial, 2010.

O DIÁLOGO ENTRE A LEITURA DE IMAGENS DIANTE A DIVERSIDADE

Data de aceite: 01/07/2021

Silvania Rodrigues Maciel

SEEDUC – RJ

Especialista em Mídia em Educação (UFRRJ),
Educação Ambiental, História da África

Professora da Educação Básica do Estado do
Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/1580301807942110>

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma proposta pedagógica, para que a escola, comunidade sintam-se motivadas a refletirem sobre o diálogo intercultural, multidisciplinar, sobre a integração de culturas, através da leitura de imagens nomeadas O pensador. Uma reflexão à cerca da implementação da lei 10.639/03, diante de vários desafios e conquistas, possibilidades de discussão sobre a Promoção da Igualdade, Direitos Humanos e o respeito às diferenças. Trabalhar com esta Lei na prática pedagógica docente, exige mudanças e descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros e principalmente redesenhar o papel social e significativo que a população Preta contribuiu e contribui para o desenvolvimento do país. Com este estudo objetivou-se percorrer um caminho para interagir e mediar o acesso ao conhecimento, analisando o processo de ensinar e aprender as Artes Visuais. Fortaleceu e intensificou a idéia de que realizar uma verdadeira leitura de imagem, oportuniza uma experiência visual, compreensão, que envolve o pensamento, a percepção e o discernimento, levando o indivíduo ao desenvolvimento da

habilidade crítica e reflexiva. Importante à intensificação da troca de saberes sobre a ótica Inter e transdisciplinar no ambiente escolar e fora dele.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade, currículo, imagens.

ABSTRACT: The present work presents a pedagogical proposal, so that the school, community feel motivated to reflect on the intercultural, multidisciplinary dialogue, on the integration of cultures, through the reading of images named The thinker. A reflection on the implementation of Law 10.639 / 03, in the face of various challenges and achievements, possibilities for discussion on the Promotion of Equality, Human Rights and respect for differences. Working with this Law in teaching pedagogical practice, requires changes and decolonization of curricula in relation to Africa and Afro-Brazilians and mainly to redesign the social and significant role that the Black population has contributed and contributes to the development of the country. The aim of this study was to travel a path to interact and mediate access to knowledge, analyzing the process of teaching and learning the Visual Arts. It strengthened and intensified the idea that carrying out a true image reading, provides a visual experience, understanding, which involves thinking, perception and discernment, leading the individual to the development of critical and reflective ability. It is important to intensify the exchange of knowledge on the Inter and transdisciplinary perspective in the school environment and outside it.

KEYWORDS: Interculturality, curriculum, images.

INTRODUÇÃO

Oriunda do Movimento Negro no Brasil, foi instituída a lei 10639/03, que versa sobre a necessidade em abordar de fato, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, implementando ações em instituições educacionais do país. Ensinar e trabalhar com esta Lei na prática pedagógica docente exige mudanças e descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros, principalmente redesenhar o papel social e significativo, que a população negra contribuiu e contribui para o desenvolvimento do país.

O Presidente da República promulgou em nove de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada, a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A legislação evidencia a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e institui também o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares.

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores. (Gomes, 2001)

A lei, evidencia abordagem do conteúdo das diversas disciplinas que deve elucidar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, de acordo com a legislação devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de Educação Artística (Artes), Literatura e História Brasileira (MEC, 2011).

De acordo com a legislação, a medida é regulamentada pelo Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 (MEC, 2011), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e traz orientações de sua condução, que também faz parte da relação das ações afirmativas propostas pelo Governo Federal, como signatário de compromissos internacionais no combate ao racismo, atendendo uma demanda gerada pelo desconhecimento, ainda de uma grande parte de brasileiros, sobre questões relativas às sociedades africanas e, mais especificamente, sobre as marcantes influências do povo africano na formação da sociedade brasileira.

A universalização do ensino pressupõe pensar a diversidade na escola. O direito a

educação, de acordo com a Constituição de 1988, supera o caráter elitista, oportunizando todos os cidadãos brasileiros, de forma igualitária, o acesso ao ensino de qualidade.

Art.205, A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

No ano de 2008 a lei foi alterada pela 11.645/08, com a inserção dos povos indígenas, lei das articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica.

Dezesseis anos se passaram e ao longo do tempo, um dos grandes desafios, ainda é a inclusão em prática, de maneira eficaz e adequada no cotidiano escolar brasileiro, não apenas ser abordado em datas comemorativas, como “novembro negro” ou “dezenove de abril”, mas na trajetória docente, onde promova uma discussão sobre o espaço de vivência das relações étnico-raciais igualitárias na escola, envolvendo gestores, estudantes e demais profissionais ali atuantes, sem falar do tratamento conjunto de áreas transversais como gênero, violência, diversidade religiosa, minorias étnicas, questão urbana, política de cotas e outros.

Dentro deste contexto na trajetória da implementação da lei 10639/03, surgiram vários desafios e conquistas, abriram possibilidades de discussão sobre a Promoção da Igualdade, Direitos Humanos e o respeito às diferenças. Trabalhar com esta Lei na prática pedagógica docente, exigem mudanças na descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros, principalmente a necessidade de redesenhar o papel social e significativo que a população negra contribuiu e contribui para o desenvolvimento do Brasil.

Mediante a necessidade de difundir conhecimentos históricos, sociológicos, antropológicos e jurídico-político, sobre as políticas públicas, abre um leque de saberes no contexto educacional, priorizando ofertar aos docentes de forma interdisciplinar, subsídios didáticos e habilidades, para desenvolver as práticas pedagógicas no aporte da legislação.

A Lei 10639/03, por si só, não tem garantia a sua eficácia, se outras práticas não forem estabelecidas no âmbito escolar ou fora dele. O papel do professor torna-se imprescindível neste contexto em que novas abordagens emergem em relação à História e Cultura africana e sua inegável vinculação à História do Brasil.

DIALOGANDO A LEITURA DE IMAGENS NO ESPAÇO ESCOLAR

Importante trazer à linguagem das diferentes leituras para a sala de aula, tendo como proposta a análise, a interpretação e a recriação. Como aporte teórico de Ana Mae Barbosa, Buoro e Turim, enfatizam a importância da leitura de imagens no componente curricular Arte.

Baseado nestes autores objetivou-se percorrer um caminho para interagir e mediar

o acesso ao conhecimento, analisando o processo de ensinar e aprender as Artes Visuais, mediante a leitura da escultura o pensador de Rodin e o pensador de Angola. As esculturas possuem o mesmo nome, surgiram em diferentes continentes, mas a leitura trás um amplo diálogo sobre gênero, valorização dos saberes das pessoas idosas e a oportunidade da contextualização com as outras áreas do conhecimento.



<https://www.culturagenial.com/o-pensador-de-rodin/>



https://www.google.com/search?q=pensador+de+angola&rlz=1C1CHBD_pt-

Mediante a seleção dos conteúdos, a cultura escolar passa a fazer parte da vida dos discentes, que por sua vez são sujeitos de padrões culturais específicos, valores e diversidades que interagem no cotidiano escolar, um espaço que emergem e interagem diferentes crenças, hábitos, linguagens e costumes.

Neste espaço amplia-se a reflexão e discussão sobre qual o papel da educação escolar no contexto das sociedades contemporâneas: Importante repensar sobre os conhecimentos valorizados tradicionalmente nas escolas, se estão realmente vinculados com a realidade, vivenciados pelos alunos e alunas, e se serão utilizados por eles e por elas, na trajetória de suas vidas. Questionamentos sobre os conhecimentos difundidos pela escola; e o sentido e relevância na vida dos discentes.

No cotidiano escolar há uma preocupação em reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes no espaço educativo. A diversidade marca a vida social brasileira, como aponta Menezes.

(...) Ao contemplarmos as relações raciais dentro do espaço escolar, é importante questionarmos até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade. Sendo assim, aguardamos mecanismos que devam possibilitar um aprendizado sistematizado favorecendo a ascensão profissional e pessoal de todos os que usufruem os seus serviços.

A leitura das duas imagens oportunizou a inclusão da diversidade cultural, ampliou o olhar e a interpretação das esculturas do continente europeu e africano, que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. A realização da proposta pedagógica evidenciou a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais enquanto espaços de monoculturas, através do desenvolvimento de atitudes, projetos curriculares e idéias pedagógicas, que sejam sensíveis à emergência do multiculturalismo.

De acordo com Silva e Brandim (2008:56) foram os professores, doutores afro-americanos, docentes universitários, os precursores do multiculturalismo na área dos estudos sociais, que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes. Esses precursores foram essenciais para que no século XX por meio de novos intelectuais o tema se voltasse também à educação.

O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente. (Silva e Brandim 2008, p.64)

INTERCULTURALIDADE E O PENSADOR

O continente europeu e africano, presentes no percurso da história, palco de enfrentamentos, lutas, domínios, dominantes em relação s movimentos sociais e políticos.

A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação, nenhum dos grupos devem estar acima de qualquer outro, mesmo que esteja favorecendo a integração e a convivência das pessoas. As relações interculturais implicam em respeito pela diversidade; embora, por razões óbvias, pode surgir conflitos inevitáveis e imprevisíveis, podendo ser resolvidos através do diálogo e discernimento.

Na visão de Candau (2008) o multiculturalismo aberto e interativo, acentua – se com a interculturalidade, adequada para a construção de sociedades inclusivas e democráticas que articulam políticas de igualdades com políticas de identidades e reconhecimento dos diversos e diferentes grupos culturais.

Sendo assim, a interculturalidade depende de diversos fatores, várias concepções de culturas, possibilitando novo saberes. A relação entre as práticas escolares e as culturas é imprescindível, para a formação humana e o entendimento das pessoas num contexto histórico. Com vistas à formação do aluno como um ser social, capaz de transformar a sociedade em que vive.

"[...] a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade". Candau (2008, p. 78)

Nesta perspectiva, o debate a cerca da interculturalidade na escultura de Rodin e o pensador de angola, em uma aula de Artes, possibilitou além da comparação, detalhe das imagens, resgate e origem das esculturas, valores éticos e sociais;

A LEITURA DE IMAGENS DIANTE A DIVERSIDADE

No mundo atual somos cercados por diferentes leituras e no sistema educacional surgem várias discussões sobre o desenvolvimento da leitura, cabendo a escola criar possibilidades em ofertar diferentes estratégias, iniciando nos primeiros anos de escolaridade, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do letrar, alfabetizar. os estudantes.

Segundo Bueno (2011, p.151),

[...] a leitura que se faz do mundo vem por meio dos nossos sentidos, da percepção, da imaginação, da intuição e do intelecto. Portanto, não somos passíveis às informações que nos chegam, apenas selecionamos o que nos sensibiliza e então é feito um recorte da realidade, através do modo como olhamos e encaramos o mundo.

Leitura como processo de expectativa, individual, coletivo e subjetivo. A leitura e escrita aparecem na escola como conteúdo a serem trabalhados. As concepções da linguagem são diferentes correntes teóricas, definindo o que é linguagem, mas três concepções de linguagem norteiam as práticas de ensino que são: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. As práticas de linguagem têm como foco principal a oralidade, leitura e escrita, com objetivo em formar o educando um leitor.

Para Freire (2001) a leitura de mundo precede a leitura da palavra haja vista que toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor. Então quanto maior for o "conhecimento de mundo" maior a apreensão de novos conhecimentos.

Em nossa sociedade somos bombardeados por diferentes imagens e os estudantes já desfrutam de experiências visuais antes de chegar a escola, como por exemplo o reconhecimento de produtos através da linguagem visual.

A prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, no componente curricular Artes, surgiu mediante uma situação gestual de um aluno na turma, que identificaram e denominaram pensador. Aproveitando o momento surgiu a idéia de ir além do observável, utilizar a pesquisa na ampliação do saber,fazer e possibilidades na contextualização com as diferentes áreas do conhecimento.

Mediante as pesquisas realizadas pelos alunos na internet, várias informações

foram trazidas para sala de aula, ampliando o discurso e revelações, como a existência de um vídeo silencioso do pensador angolano na web. Outras contribuições foram trazidas, incorporadas ao debate e novas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da lei 10639/03, resultado da luta do Movimento Negro no Brasil, configura um importante instrumento para o início e transformação educacional e social, chamando a atenção dos pesquisadores, profissionais da educação e sociedade, para grupos que outrora eram reconhecidos como a minoria, requerendo direitos, valores e respeito.

Paulo Freire (2006:54), sinaliza que a “Educação é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado”. A educação presente nas expressões culturais e sociais dos grupos é um pilar imprescindível para a transformação da sociedade dentro de um processo de redução permanente as desigualdades sociais, culturais e econômicas, abolindo as injustiças históricas que promovem um sujeito capaz de se organizar, lutar pelos seus direitos e liberdade

Inserida em uma sociedade marcada pelos movimentos sociais, a escola apresenta – se em constantes transformações, diante de grandes desafios, torna – se necessária a problematização das diferentes práticas sociais e pedagógicas.

Diante as práticas escolares, os objetivos sociais não devem ser negligenciados. O currículo tem que responder as demandas sociais e econômicas, pertinentes a toda comunidade escolar e serem significativas para os alunos..

Na visão de ARROYO (2011, p.46) o currículo passa a ser um território em disputa, diante da teoria e a prática na escola, envolvendo todos os sujeitos sociais e organizados em ações coletivas. Importante o reconhecimento na proposta pedagógica oferecida, necessária a vinculação entre o conteúdo ensinado e a realidade cotidiana do discente, sendo significativa a aprendizagem.

O papel formativo da escola por Freire (2011) aborda a importância dos conteúdos na formação crítica dos estudantes. A articulação entre conteúdos escolares e realidade dos discentes, considerando os conflitos sociais, permite que os alunos se percebam como agentes capazes de agir e transformar a realidade. É necessário que o ensino dos conteúdos esteja sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade.

Este mesmo autor aponta o quanto um determinado gesto de quem ensina pode repercutir na vida de um aprendiz e da necessidade de reflexão, sobre o assunto, pois segundo Freire (2011), ensinar exige respeito aos saberes do educando. A construção de um conhecimento em parceria com o educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social.

O aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao seu redor.

O ambiente escolar é muito rico e diverso para o aluno, facilita a socialização, troca de experiências na relação interpessoal e enxergamos neste espaço muitas realidades, mas não é só na escola que se aprende

A proposta de reflexão deste estudo propicia a continuidade do diálogo intercultural sobre as manifestações culturais, fortalecimento da identidade de um povo, valorizando a sua cultura que fazem parte da sua história, do seu cotidiano.

Mediante a complexidade do assunto, não se esgota a proposta aqui apresentada. É necessário intensificar sobre a ótica Inter e transdisciplinar no ambiente escolar e fora dele, perspectiva interculturalista que promova uma educação para o reconhecimento do outro, fomente a discussão sobre a valorização das culturas, pois nenhuma cultura é superior ou inferior à outra, apenas são próprias de cada grupo social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BUENO, Maria Lúcia Adriano. **Leitura de Imagem**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo, Cortez, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - Os Temas Transversais**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africanas**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, São Paulo, v 15, nº. 42, 2001. Disponível em Acesso em 15 01 202-.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

_____. **Educação e mudanças**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006

.MENEZES, Waléria. **O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escola**. Disponível: <https://fundaj.emnuvens.com.br/TPD/article/view/943/664> Acesso em: 10 mar. 2018.

SEFFNER, Fernando. **Identidades Culturais: É Preciso Definir Alternativas de Trabalho para Aplicação em Aula.** Revista do Professor. Porto Alegre, v.21, n.83, p.20-24, jun. /set, 2005

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima, **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural.** Diversa. Ano1, n

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. **Africanidades Brasileiras: Como Valorizar Afro Nas Propostas Pedagógicas.** Revista do Professor Porto Alegre, v.11, n.44.1995

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNAGA, Kabengele. (org) **Superando o racismo na escola.** 3. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

TURIN, Roti Nielba. **Aulas: introdução ao estudo das linguagens.** São Paulo, Annablume, 2007.

LETRAMENTO DIGITAL: O USO DE TECNOLOGIAS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Data de aceite: 01/07/2021

Camila Rodrigues Mendes

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém – Pará
<http://lattes.cnpq.br/3713641383962172>

Gabriel Geordan Farias Cardoso

Universidade Estadual do Pará (UEPA)
Belém – Pará
<http://lattes.cnpq.br/3449206876101858>

Luís Antônio da Costa

Universidade Estadual do Pará (UEPA)
Belém – Pará
<http://lattes.cnpq.br/2436616585366087>

Livia Cristina Sousa da Silva

Universidade Estadual do Pará (UEPA)
Belém – Pará
<http://lattes.cnpq.br/8619195459097539>

Gleisson Amaral Mendes

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém – Pará
<http://lattes.cnpq.br/7781175809341535>

RESUMO: Com a evolução científico-social, o uso de tecnologias em diferentes áreas de atuação torna-se cada vez mais comum e otimiza diferentes processos. O presente trabalho tem como objetivo a análise do uso de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, foi utilizado o Letramento Digital (LD) através de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) por intermédio de uma ação denominada “Making Memes”, aplicada como

atividade na disciplina de Língua Inglesa, onde os alunos criaram os “memes” em inglês. A proposta foi aplicada em quatro turmas do primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho, situada em Belém do Pará. Analisamos a dinâmica interacional vivenciada pelos jovens estudantes da referida instituição através do uso da rede social Facebook® e do editor de textos e imagens Canva® que serviram como plataformas base na metodologia de inserção do letramento digital. Posteriormente, foi realizada análise de como os estudantes receberam o método proposto através de questionários qualitativo-descritivos pela plataforma Google Forms®. Foram demonstrados resultados positivos na inserção do letramento digital pela atividade proposta, uma vez que os estudantes descreveram a atividade como importante e motivadora para sua aprendizagem. Deste modo, entendemos que a utilização de ferramentas digitais no ambiente escolar pode contribuir muito para a otimização do processo de ensino-aprendizagem desencadeando o despertar do interesse e satisfação em frequentar o ambiente escolar, elementos esses essenciais para que se possa evitar a evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital; Ensino; Ferramentas digitais.

DIGITAL LITERACY: THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND TOOLS FOR TEACHING AND LEARNING ENGLISH LANGUAGE

ABSTRACT: With the scientific-social evolution, the use of technologies in different areas of

expertise becomes more and more common and optimizes different processes. This work aims to analyze the use of digital tools in the teaching and learning process. Therefore, Digital Literacy (LD) was used through Digital Information and Communication Technologies (TDIC) through an action called “Making Memes”, applied as an activity in the English language subject, where students created “memes” in English. The proposal was applied to four classes in the first year of high school at the Jarbas Passarinho State Elementary and High School, located in Belém of Pará. We analyzed the interactional dynamics experienced by the young students of that institution through the use of the social network Facebook® and the text and image editor Canva® which were used as base platforms in the methodology of insertion of digital literacy. Subsequently, an analysis was made of how students received the proposed method through qualitative-descriptive questionnaires through the Google Forms® platform. Positive results were demonstrated in the insertion of digital literacy by the proposed activity, since the students described the activity as important and motivating for their learning. In this way, we understand that the use of digital tools in the school environment can contribute a lot to the optimization of the teaching-learning process, triggering the awakening of interest and satisfaction in attending the school environment, elements that are essential to avoid school dropout.

KEYWORDS: Digital literacy; Teaching; Digital tools.

1 | INTRODUÇÃO

O surgimento do letramento digital coincide com o avanço do processo de transição da leitura do meio físico para o ambiente virtual (SOARES, 2010). Com a difusão de novas tendências sociais que se instalou na vida contemporânea aliado aos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e à rapidez de fluxos de informações através da internet, todos os elementos materiais trouxe-nos uma série de benefícios a favor da integração da sociedade (LOPES, 2010; FREITAS, 2012).

O constante fluxo e acesso de informações, transformaram as maneiras e costumes de se obtê-las e acabaram refletindo nos modos de produção e de acesso aos conteúdos científicos, e conseqüentemente em diversos cenários de ensino (presencial e virtual). Diversas são as ferramentas disponíveis para a estruturação e criação de objetos de ensino-aprendizagem que fazem parte do contexto tecnológico computacional, como redes sociais (PEREIRA, 2017), aplicativos e jogos (MONTE, 2017) e a utilização de letramento digital se insere dentro deste contexto de aprimoramento e modificações no método de ensino e aprendizagem tradicional. Ainda assim, poucos estudos buscam compreender os benefícios do método e analisar como este pode contribuir para otimização do ensino (SOARES, 2006; RIBEIRO, 2008).

O presente estudo teve como objetivo a inserção do letramento digital no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, realizou-se atividade “Making Memes” que tinha como propósito a inserção do letramento digital no ensino da língua inglesa em turmas do primeiro ano do ensino médio, através da rede social Facebook® e da ferramenta de

edição gráfica Canva®. Em seguida, foi aplicado um questionário, para que fossem feitas as análises de quais seriam os níveis de satisfação, de motivação e de compreensão por parte do corpo discente.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O surgimento do letramento digital coincide com o avanço do processo de transição da leitura do meio físico para o ambiente virtual (SOARES, 2006). Nos aspectos pedagógicos, essa técnica começa a ser difundida e defende que a usabilidade da leitura e da escrita digital tem que fazer parte da vida escolar das pessoas possibilitando uma abrangência não apenas do computador, mas também as mais variadas e diferentes inserções de mídias sociais em um ambiente virtual (SILVA; RIBEIRO, 2008). A utilização dessas técnicas torna importante que os professores também tenham informações sobre as vantagens e possibilidades de uso da tecnologia em sala de aula, como forma de modificar e otimizar as formas de ensino (RIBEIRO, 2008).

Diversas são as ferramentas disponíveis para a estruturação e criação de objetos de ensino-aprendizagem que fazem parte do contexto tecnológico computacional para a inserção do letramento digital, principalmente através das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, cujo o uso crescente atinge diversos patamares de comunicação, podendo estender-se até as diferentes formas de ensino. (FERNANDES, 2011; LEU, KINZER & COIRO, 2019). Uma vez que, as TDICs sempre estiveram entrelaçadas com os seres humanos, protagonizando a mudança de comportamento na vida de todos os sujeitos, especialmente na sociedade moderna, o acesso facilitado a internet em aparelhos portáteis possibilita a mobilidade, conectividade e acesso a informações digamos instantânea, as TDICs passaram a exercer grande influência em ambientes acadêmicos por facilitar o acesso às informações técnico-científicas, além de proporcionar condições favoráveis de forma criativa e construtiva (SILVA, 2010; FREITAS, SANTANELLA, 2012). Com isso as TDICs têm se despontado como elementos norteadores dos LDs, otimizando nessa mediação do processo de ensino e aprendizagem (COSCARELLI, 2011).

Há uma sensação mais próxima entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com a incorporação das TDICs no sistema de ensino (GARCIA, 2015). Esse bom aproveitamento da utilização das TDICs deve ser sempre motivado pelas pesquisas tecnológicas a favor dos métodos de aprendizagem, transformando sujeitos passivos em humanos autônomos (LEU, KINZER e COIRO, 2019).

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo rico e complexo que requer tempo e dedicação e caso não interaja com estímulos para autonomia e facilitação, acarreta em comprometimentos e dificuldades no estudo e desenvolvimento do conhecimento (MONTE, 2017). Por isso, metodologias ativas são fundamentais para autonomia estudantil na construção de um aprendizado mais consolidado e eficaz. Tal

aprendizado, pode ser potencialmente ampliado a partir das práticas didático-pedagógica pelo uso correto das TDICs. (LOPES, 2010) e conseqüentemente, melhorar a articulação de conhecimentos, em especial, pela usabilidade e avanço das TDICs em sala de aula (LEFFA, 2006). O Facebook®, por exemplo, é uma ferramenta de grande valia para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (DE PAULA, 2016). Há uma enorme troca de informações de modo interativo, com possibilidade de contribuições de forma ativa e receptiva e que está ganhando espaço nos ambientes escolares com o avanço da internet (BASTOS, 2017).

3 | MÉTODOS

A área de estudo abordada está inserida em Tecnologias e Metodologias Ativas no Trabalho Docente e Discente através do uso do letramento digital. O formato metodológico desta pesquisa é a pesquisa-ação inserindo-a na abordagem qualitativa.

O presente estudo foi constituído por 93 alunos que compunham quatro turmas do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho, localizada no bairro do Marco na cidade de Belém do Pará, que realizavam o componente curricular Língua Inglesa.

A atividade proposta objetivava a inserção do letramento digital no ensino e aprendizagem, para dinamização do processo de aprendizado de uma língua estrangeira, tornando-o mais lúdico e interativo através do uso de tecnologias. Para tal, foi realizada atividade “Making Memes” onde os alunos deveriam criar imagens ou textos de conteúdos irônicos para compartilhamento na internet, os denominados “memes”, na língua inglesa. Os alunos realizaram a atividade de maneira ativa e autônoma, com auxílio de dicionário na língua inglesa e tradutor online. A proposta foi realizada no laboratório de informática da escola sede onde os estudantes realizaram a atividade na língua alvo, com temática livre, através da plataforma de criação de imagens e layouts Canva® para posterior publicação através da rede social Facebook®.

A coleta de dados foi realizada através de questionários aplicados aos alunos por meio da ferramenta de coleta Google Forms® e diário de ensino da docente responsável pelo processo de implementação da atividade descrita, para registro qualitativo de como o método foi recebido pela docente e discentes.

Após recebidas as respostas, estas foram verificadas através de análise qualitativo-descritiva para melhor entendimento de como a proposta de ensino através do uso de tecnologias para letramento digital foi aprovada pelos alunos.

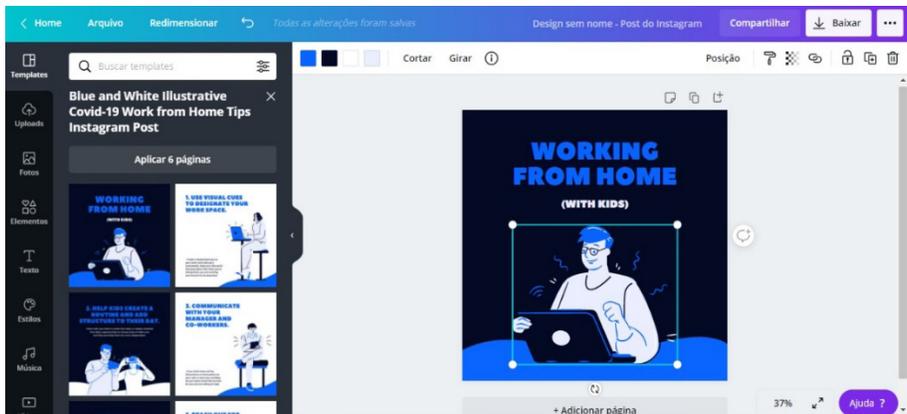


Figura 1. Exemplificação da Plataforma Canva®.

Fonte: <https://www.canva.com/>.



Figura 2. Demonstração da Atividade Realizada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

4 | ANÁLISE E RESULTADOS

Os alunos realizaram a atividade de maneira autônoma, buscando auxílio em dicionários e ferramentas de tradução online. Na Figura 03, podemos observar o resultado da produção estudantil, demonstrando como o conteúdo lecionado foi aplicado na atividade

Após o planejamento e aplicação da atividade “Making Memes”, procedeu-se uma avaliação através de um (01) questionário contendo seis (06) perguntas para medir os níveis de satisfação, de assimilação e de compreensão do uso de tecnologias e ferramentas digitais no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

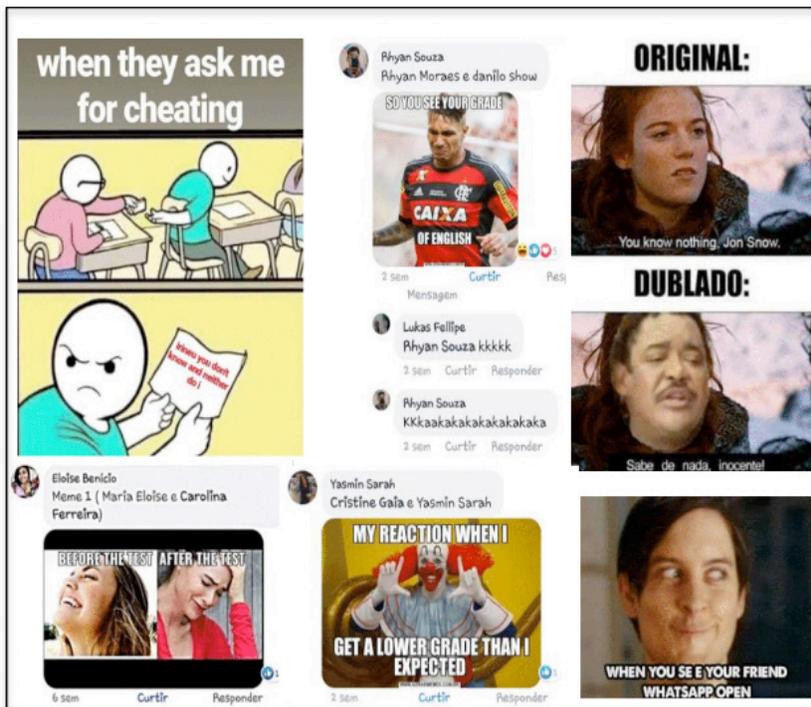


Figura 03. Demonstração dos resultados da Atividade Making Memes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A Figura 04 apresenta o gráfico da primeira resposta do questionário, para ter conhecimento se os alunos tinham participado anteriormente de atividades que incluíam tecnologia digitais em sala de aula. Em noventa e três alunos, aproximadamente 70% (setenta por cento) respondeu que nunca ou raramente haviam tido essa experiência, cerca de 24% (vinte e quatro por cento) algumas vezes, e os quase 6% (seis por cento) restante muitas vezes.



Figura 04. Pergunta relacionada a participação em atividades com tecnologias digitais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Na Figura 05 apresenta a resposta da pergunta que verificava se os alunos achavam importante o uso das tecnologias digitais inseridas nas aulas de língua inglesa. E aproximadamente 98% (noventa e oito por cento), somados do número amostral de 7,5%, 18,3% e 72%, deram relevada importância à essas novas metodologias. Essa relevância, também pode ser observada no relato da docente, descrito em seu diário, ao observar a motivação dos alunos ao propor o método (Quadro 01) e ao lermos os relatos estudantis após a realização das atividades (Quadro 02).

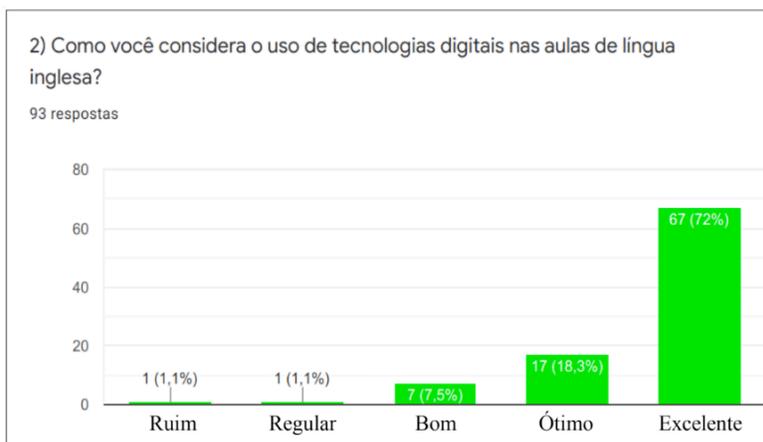


Figura 05. Pergunta relacionada a importância do uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

DIÁRIO DE ENSINO DA DOCENTE	
[01]: “Hoje iniciamos a discussão em sala sobre os gêneros <i>mime</i> e os alunos mostraram bastante interesse pois disseram que é algo que usam muito no dia a dia deles . Mostraram-se animados para a criação dos seus trabalhos perguntando quando aconteceria[...]”.	
[02]: “Fomos ao laboratório de informática, entretanto não há uma pessoa responsável. [...] Iniciamos as atividades e logo os alunos foram compartilhando sites para gerar seus memes [...]”	
[03] : “[...] estou me sentindo muito feliz em poder observar o engajamento dos alunos na atividade [...]”	
[04]: “[...] os alunos demonstraram muita motivação na aula ao criar seus memes e a temática livre os deixou confortáveis em escolher seus próprios temas [...] fiquei impressionada com a autonomia deles em desenvolver os trabalhos e ajudar os colegas com dificuldades.”	
[05]: “ Sinto-me realizada em poder proporcionar a eles uma experiência significativa que despertou o interesse deles e a autonomia [...] já estou pensando em quais atividades futuras posso desenvolver.”	

Quadro 01. Relatos colhidos do Diário de Ensino da docente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

O QUE VOCÊ ACHOU DA ATIVIDADE “MAKING MEMES”?	
[01] Aluno A: “Acredito que seja importante elaborar atividades assim mais distrativas para alunos que estão acostumados a estar somente dentro de sala de aula escrevendo.”	[04] Aluno D: “Muito interessante, pois envolve nós adolescentes no meio em que mais convivemos, a internet, e fazer algo de nossa autoria é mais divertido ainda”
[02] Aluno B: “Gostei! Achei criativo e muito engraçado, divertido e interessante. Gostaria de mais trabalhos como esse ”	[05] Aluno E: “Atividade muito interessante com o uso da tecnologia, para desenvolvimento da criatividade e do vocabulário da língua inglesa.”
[03] Aluno C: “Aprender com algo que vemos no dia a dia ajuda a aprender com facilidade”	[06] Aluno F: “Muito bom porque assim podemos sair da rotina do dia-a-dia”

Quadro 02. Relatos estudantis sobre a atividade.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

As pesquisas realizadas antes da atividade “Making Memes” auxiliaram no processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua inglesa, conforme expressa a fala [05] do Aluno E, no Quadro 2. Para os participantes, por se tratar de uma atividade com o uso de tecnologias e ferramentas digitais com elaboração de textos humorísticos, produzir e distribuir conhecimento, foi algo positivo que favoreceu um bom desempenho da sua habilidade de escrita em língua estrangeira.

Na terceira pergunta, houve uma preocupação em verificar se os alunos gostariam que atividades semelhantes fossem aplicadas com maior frequência. E todos os 93 alunos deram uma resposta positiva (Figura 06).



Figura 06 – Pergunta relacionada a participação nas atividades com o uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Na quarta pergunta, foi feito um questionamento a respeito do grau de satisfação com a atividade desempenhada em sala de aula, com a relevante maioria de aproximadamente 99% (noventa e nove por cento) ficaram satisfeitas com essa outra forma de aprendizagem, e o restante próximos a 1% (um por cento) não ficaram satisfeitos (Figura 07).

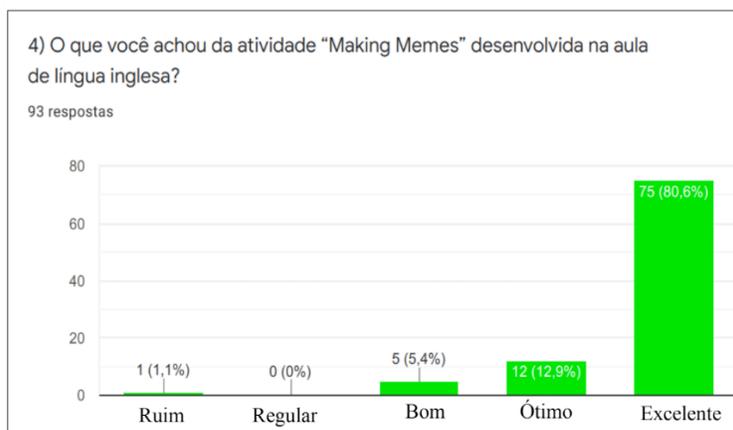


Figura 07 – Pergunta relacionada a satisfação do aluno com a atividade "Making Memes" na aula de língua inglesa.

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Na quinta pergunta, foi analisado o grau de satisfação com a atividade, só que envolvendo a rede social Facebook. Também em maioria, 61% (sessenta e um por cento), ficaram muito satisfeitas com essa prática, enquanto 26% descreverem como satisfeitos e

os demais, cerca de 12% não atribuíram avaliações tão positivas (Figura 08).

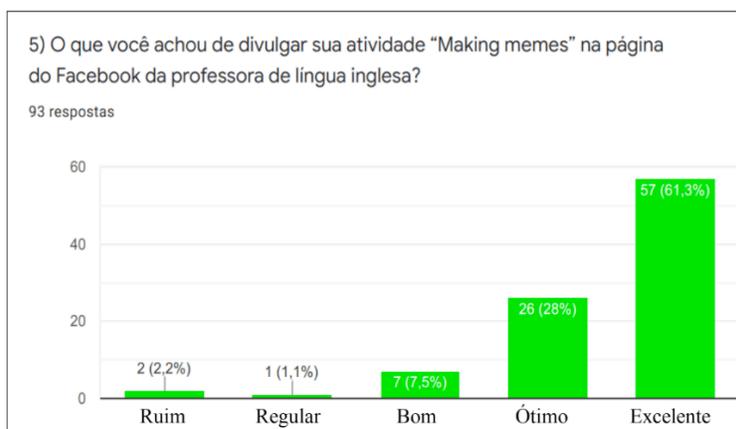


Figura 08 – Pergunta relacionada a divulgação da atividade “Making Memes” na página do Facebook da professora de língua inglesa.

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

O que você achou de divulgar sua atividade “making memes” na página do facebook da professora de língua inglesa?	
[01] Aluno A	“Foi bom ela usar esse tipo de rede social para receber as atividades”
[02] Aluno B	“poder usar as redes sociais para aprender e ainda utilizar os memes é também uma forma de incentivo ”
[03] Aluno C	“isso mostra que ela realmente ela se importa com nossas criações”
[04] Aluno D:	“foi divertido. Uma proposta diferente , porém, que deu super certo.”
[05] Aluno E:	“Achei legal a iniciativa de mostrar os memes feitos em sala de aula, no Facebook, assim, mostra a criatividade de outros alunos e a interatividade em sala”
[06] Aluno F:	“ achei interessante porque a gente que fez o meme que foi em inglês e ainda postou na página dela ”

Quadro 03. Relatos colhidos sobre divulgação da atividade.

Fonte: Elaborada pelos autores (2019)

Segundo a análise dos relatos dos alunos no Quadro 3, as possibilidades de criar e publicar e divulgar um gênero digital, “meme”, satisfaz o interesse dos alunos, entretanto, sua utilização na prática da professora pode se configurar como recurso relevante por permitir que as pequenas produções dos alunos possam ser divulgadas sem custos adicionais, o que pode se tornar um fator motivador para os estudantes ao perceberem que suas produções não ficarão limitadas à sala de aula, assim como informa a falas [02], [03], [05] e [06], dos alunos B, C, E e F.

Na última questão, foi feita uma indagação para ratificar a intenção de alcançar os índices de satisfação, reiterando a motivação dos alunos para dentro do contexto da referida disciplina. Aproximadamente 95% (noventa e cinco por cento) do discentes se

disseram mais entusiasmados para aprendê-la após a atividade (Figura 09).



Figura 09 – Pergunta relacionada à motivação de aprender inglês após a realização da atividade “Making Memes”.

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Como você poderia avaliar sua motivação para aprender inglês após a realização da atividade “making memes?”	
[01] Aluno A	“Minha motivação tá muito melhor para aprender, motivação 10. ”
[02] Aluno B	“muito motivada, isso realmente nos ajudam a questão de aprender coisas novas e formas novas de aprender , o que é bastante interessante.”
[03] Aluno C	“inglês sempre foi uma língua onde fui muito interessado e minha vontade de adquirir mais conhecimento sobre ela aumentou. ”
[04] Aluno D	“com atividades diferenciadas faz com que o interesse pela matéria aumente , tendo mais motivação ”
[05] Aluno E	“Me sinto muito motivada , pois as aulas da professora Camilla são muito divertidas porque envolvem arte, tecnologia, textos. E podemos nos expressar livremente nos tira da zona de conforto e nos faz pôr a criatividade em prática. ”
[06] Aluno C	“sempre tive essa vontade de aprender inglês, depois disso fiquei mais motivada ”

Quadro 04. Relatos colhidos sobre avaliação da motivação sobre a atividade.

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Analisando as falas dos estudantes podemos observar que todo o processo de criação do gênero digital envolveu etapas cruciais que incitaram atitudes positivas e autônomas desde a construção do conhecimento linguístico, bem como a implementação de seu conhecimento tecnológico ao recorrer à internet como estratégia para sanar suas dúvidas e solucionar problemas. Como percebe-se nas falas no Quadro 4, o objetivo principal da atividade, que era auxiliar os alunos na produção de texto com a LI, foi alcançado, salientando aspectos positivos como a motivação e interesse despertados de aprender inglês após a aplicação da atividade “Making Memes”.

5 | CONCLUSÃO

Fazendo uma análise generalizada dos resultados, podemos afirmar que a atividade proposta foi eficaz na inserção do letramento digital no processo de ensino e aprendizagem dentro da amostra proposta. O LD através das TDCIs foi uma ferramenta útil para a otimização do ensino-aprendizagem, como demonstrado pelos resultados das atividades e pela satisfação dos alunos após a realização do método.

Os aprendizes podem desenvolver habilidades linguísticas, a partir manuseio correto do LD. Como pode ser exemplificado com os dados obtidos, onde constatamos que, mesmo com uma ferramenta não direcionada para o aprendizado, a plataforma Canva® e a rede social Facebook® contribuíram para a interação aluno-professor, atuando como facilitadores do método de aprendizagem e reiterando a importância do planejamento pedagógico integralizando os corpos docente e discente em uma mesma atmosfera motivacional. Além disso, essa mesma mobilização desencadeia o despertar do interesse do aprendizado, da satisfação de frequentar o ambiente escolar, como pôde ser observado nos relatos estudantis e no diário de ensino da docente.

REFERÊNCIAS

BASTOS, João Augusto. A educação tecnológica-conceitos, características e perspectivas. **Tecnologia & Educação**, p. 31-52, 1998.

BACICH Lillian; MORAN, José. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Ed. PENSO, São Paulo, p. 41, 2018.

DO MONTE, Washington Sales; BARRETO, Marcelo Martins; DA ROCHA, Alexandra Bezerra. **GAMIFICATION E A WEB 2.0**: planejando processo ensino-aprendizagem. Natal: HOLOS, [S.l.], v. 3, p. 90-97, ISSN 1807-1600, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 85-124.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. *Linguística Aplicada*. Campinas: Ed. Instituto de Estudos da Linguagem, 2009. pp.191-202.

COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. O Letramento digital no Brasil. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. pp.85-88, 2011.

PALLU, Nelza Mara. **Um ela entre o letramento crítico digital e o ensino de inglês**. Porto Alegre: Ed. Digital, 2016.

FREITAS, Maria Tereza. **Letramento Digital e formação de professores**: educação no contexto tecnológico. O Papel da educação digital. Belo Horizonte: Ed. Acadêmica, 2012, 6ª ed. pp.335-352.

GARCIA, P. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da Informática. A ferramenta Letramento Digital e a sociedade. Rio de Janeiro: Editora 34, 2015, pp.111-120.

GOMES, Maria João. **Reflexões sobre a adoção institucional do e-learning**: novos desafios. Novas Oportunidades. São Paulo: Ed. E-curriculum, 2009, pp.120-121.

LEFFA, Vilson José. **Percepção e uso da informática pelos professores acadêmicos**: A Inclusão do corpo docente no ambiente virtual. Práticas pedagógicas no mundo digital. Itajaí-SC: Ed. Contrapontos. pp.85-94, 2006.

LEU, Donald John; KINZER; C.V. & COIRO, Julie. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Significados e instrumentos sociais. São Paulo: Ed. Viana, 2019. pp.125-130.

LOPES, Maria da Luz Rodrigues Gomes. **Literacia Digital Dos Professores do 2º E 3º Ciclos das escolas do Conselho de Viseu**. Lisboa: Ed. Universidade Católica Portuguesa, 2010.

MEYER, Marek. **Modularization and Multi-Granularity Reuse of Learning**. Boston: Ed. Resources. 2011. Tradução de: Marcos Bagno.

NÓVOA, Antônio. **Nada será como antes**: uma reflexão tecnológica. A literatura digital. Porto Alegre: Ed. Pátios, 2014, pp.76-78.

PEREIRA, Vinicius Carvalho; Y MACIEL, Cristiano. **Twitteratura**: Aproximando letramento literário e letramento digital. Fronteiras, 18, 60-77, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Letramento na cibercultura**: Letramento e as Tecnologias Digitais. Novas práticas de leitura e escrita digital. São Paulo: Educ. Soc., 2006. pp.134-160.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Do fosso às pontes**: Um ensaio sobre natividade digital. Desafios da era digital. São Paulo: Ed. Abralim, 2019. p. 10-24, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, Mobilidade e ubiquidade. Comunicação na era moderna. São Paulo: Ed. Paulus, 2012, pp.131-132.

SILVA, E. **Educação na Sociedade Digital**: Cenário de Inovação para Educadores. Formação na Cibercultura. São Paulo: Ed. Loyola, 2010, pp. 137-161.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: aspectos sociais no ensino. Metodologia tecnológica. São Paulo: Ed. Edições Loyola 6ª ed, 2010, pp. 201-209.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Modelos de Educação à distância nas plataformas digitais. São Paulo: Ed. Parábola, pp.240-251, 2019.

LINGUAGEM E AS TDICS: DESAFIOS E VIABILIDADES PARA O ENSINO NO MUNDO ATUAL

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 31/03/2021

Sinthia Moreira Silva

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Itaperuna – RJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3709333781791597>

Clodoaldo Sanches Fofano

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Itaperuna – RJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6031675202439419>

Eliana Crispim França Luquetti

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes – RJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4258691322564450>

Roberta Santana Barroso

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Itaperuna – RJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4967808632456103>

RESUMO: A linguagem é a manifestação de tudo aquilo que pensamos e sentimos, e é através da língua que o homem se comunica e expressa suas ideias e desejos. A língua é mutável e variável. E essa variação pode ocorrer de diferentes formas devido às grandes mudanças que ocorreram com o passar do tempo a fim de atender às necessidades da

sociedade, em especial no século XXI, com a era da informação. O tempo e o espaço são substituídos por invenções tecnológicas que alcançaram a maioria das pessoas, empresas, enfim, a sociedade. O objetivo deste artigo é refletir sobre a evolução linguagem e a influência das TDICs na sociedade, bem como os desafios e oportunidades no ensino em tempos de pandemia. Na construção deste estudo, realizaram-se pesquisas bibliográficas, pesquisas em sites da internet e artigos científicos. Para tanto, autores como Moran (2000), Monte Mór (2007), Barton e Lee (2015), Valente (1998) e Mussalim (2003), entre outros foram de grande relevância. A partir das informações adquiridas, pôde-se concluir que, na atualidade, a comunicação tem se dado, em muitos casos, através das redes sociais, de aplicativos, bem como as ações rotineiras têm-se pautado em programas de computador; igualmente, a interação homem/máquina já faz parte do contexto atual em que vivemos em muitas áreas, e na área da educação tem-se desenvolvido também, principalmente no contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; TDICs; Ensino; Pandemia.

LANGUAGE AND TDICS: CHALLENGES AND FEASIBILITIES FOR TEACHING IN THE CURRENT WORLD

ABSTRACT: Language is the manifestation of everything we think and feel, and it is through language that man communicates and expresses his ideas and desires. The language is changeable and variable. And this variation can occur in different ways due to the great changes

that have occurred over time in order to meet the needs of society, especially in the 21st century, with the information age. Time and space are replaced by technological inventions that have reached most people, companies, in short, society. The purpose of this article is to reflect on language evolution and the influence of artificial intelligence in society, as well as the challenges and opportunities in education in times of pandemic. In the construction of this study, bibliographic searches, internet site searches and scientific articles were carried out. For that, authors such as Moran (2000), Monte Mór (2007), Barton and Lee (2015), Valente (1998) and Mussalim (2003), among others, were of great relevance. From the information acquired, it can be concluded that, today, communication has taken place, in many cases, through social networks, applications, as well as routine actions have been based on computer programs; likewise, the man / machine interaction is already part of the current context in which we live in many areas, and in the area of education it has also developed, mainly in the current context.

KEYWORDS: Language; TDICs; Teaching; Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

A linguagem é a manifestação de tudo aquilo que pensamos e sentimos, e é através da língua que o homem se comunica e expressa suas ideias e sentimentos. Dessa forma, pode-se deduzir que a linguagem e a vida em sociedade surgiram praticamente ao mesmo tempo.

Estudar a linguagem humana constitui, uma verdadeira fascinação, sendo ela, o centro de interesse de vários ramos das ciências, seja da Filosofia, da Biologia, da Antropologia, da Etnologia, da Psicologia e de tantos outros. Daí a razão por que ela tem sido abordada sob inúmeros aspectos, desde os mais abstratos que a reduzem.

O homem é o único ser social que faz uso da língua como manifestação das coisas que sente. A língua é mutável e variável. E esta variação pode ocorrer de diferentes formas, sendo seu objeto atender as necessidades do indivíduo, enfim, da sociedade. Com o passar do tempo, muitas mudanças ocorreram e foi no século XXI que veio a era da informação. O tempo e o espaço são substituídos por invenções tecnológicas que alcançaram a maioria das pessoas, empresas, por fim, a sociedade. As inovações vão agregando à vida cotidiana das pessoas computadores, televisores, rádios, celulares, entre outros. Não se limitando, portanto, somente ao uso desses mecanismos.

As TDICs (Tecnologias digitais da informação e da comunicação), como ferramentas pedagógicas, precisam ser utilizadas de modo a auxiliar os professores em entender que a educação está para o processo de construção, ou seja, a educação está para além do processo de conhecimento. Dar acesso aos alunos em recursos tecnológicos é inseri-los em um mundo digital e garantir que eles conheçam a grandiosidade do mundo informatizado.

Em 2020, o Brasil precisou assumir um novo modelo de ensino remoto emergencial que é resultado de uma pandemia que desola e amedronta o mundo todo, à doença Covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2). E em consequência disto, o

ensino precisou ser adaptado, visto que se faz necessário o uso de mídias digitais, das tecnologias.

O objetivo desse artigo é refletir sobre a evolução da linguagem e a evolução das TDICs como desafios e oportunidades no ensino em tempos de pandemia. Vale destacar que o ensino sofreu uma drástica mudança de desafios e adaptações para esse novo modelo de educação, denominado de ensino remoto emergencial (ERE). Elas incorporam um modo de pensar que é capaz de orientar o indivíduo para que possa enfrentar o mundo de modo particular. E no âmbito escolar, esse avanço veio no sentido de passar da teoria das pesquisas acadêmicas para a prática nas escolas.

Na construção deste artigo, realizou-se pesquisas bibliográficas, pesquisas em sites da internet e artigos científicos que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Para tanto, utilizou-se autores como Moran (2000), Monte Mór (2007), Barton e Lee (2015), Valente (1998) e Mussalim (2001), entre outros.

A partir das informações adquiridas, pode-se concluir que na atualidade, a comunicação tem se dado, em muitos casos, através das redes sociais, de aplicativos, bem como as ações rotineiras têm se pautado em programas de computador e que a interação, homem/máquina já faz parte do contexto atual em que vivemos em muitas áreas, inclusive e na educação tem se desenvolvido, principalmente no contexto atual.

2 | A ORIGEM DA LINGUAGEM E DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

A origem da linguagem é um acontecimento crucial na história humana. Não se pode dizer que seria possível uma organização entre seres humanos em sociedade sem a linguagem. Dessa forma, pode-se deduzir que a linguagem e a vida em sociedade surgiram praticamente ao mesmo tempo. As primeiras explicações que temos sobre a sua origem têm seus fundamentos na religião, no qual Deus teria dado a Adão uma língua e com ela, a aptidão de nomear todas as coisas existentes.

De acordo com Saussure (2002), linguagem é uma capacidade humana. O homem tem a competência de produzir, desenvolver, compreender a língua, assim como outras manifestações semelhantes à língua. A linguagem é heterogênea: ela possui em aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, e faz parte do domínio individual e social.

A ciência que estuda a linguagem é a linguística, que surgiu em 1920 por Ferdinand de Saussure, que criou o curso de linguística geral, em 1916. E nele obteve nitidamente a língua (*langue*) e a fala (*parole*): “A língua é um sistema inscrito na memória comum, que permite produzir e compreender a infinidade dos enunciados; a fala é o conjunto dos enunciados efetivamente produzidos.” (MARTIM, 2003, p. 54).

Para Saussure (2002), não é possível descobrir a unidade da linguagem. Por isso, ela não pode ser estudada como uma espécie única de fatos humanos. Já a língua é diferente, ela é um componente bem definido e essencial da competência da linguagem.

É um produto social adotado por um grupo para o exercício da faculdade da linguagem. A língua é um elemento por si só. Para o referido autor, a língua é a norma para todas as demais manifestações da linguagem. É um princípio de classificação, com base no qual se pode estabelecer uma certa ordem na competência da linguagem.

Podemos dizer que a primeira escrita iniciou na arte das cavernas e depois criou-se o alfabeto dos sumérios, pois eles eram os ícones que simbolizavam uma ideia, de modo que uma imagem diz praticamente uma frase inteira. De modo que, as palavras representam a essência daquilo que devem significar. Mesmo que elas possam variar de uma língua para outra, em cada uma delas, a palavra sempre representará a essência daquilo que ela referencia.

A linguagem é uma demonstração de tudo aquilo que nós pensamos e sentimos, e é através da língua que nos manifestamos e pronunciamos as nossas ideias e desejos. O homem é o único ser social que faz uso da língua como manifestação dos seus sentimentos. E essa expressão pode ser através de gestos, código, fala, expressão verbal ou não verbal, oralidade e até mesmo libras.

Quando se fala em linguística, é notório pensar nas variações existentes, que podem ocorrer por diversas formas, seja no mesmo tempo e local ou também de acordo com o tempo, à medida que passa o tempo, ela varia ainda cada vez mais. De acordo com alguns teóricos, linguística é extensa e a língua por ser social, ela é mutável e variável.

Não há língua que seja, em toda a sua amplitude, um sistema uno, invariado, rígido. Ainda que frequentemente se defina cada língua como um sistema de comunicação e os métodos de análise e descrição linguística sejam delimitados em geral a partir do pressuposto de que se opera com uma estrutura bem determinada, sabemos que isso resulta de abstração feita conscientemente a fim de possibilitar um mais imediato domínio da estrutura linguística por parte do investigador. Na realidade, toda língua, quer sirva a uma grande nação consideravelmente extensa e muito diferenciada cultural e socialmente, quer pertença a uma pequena comunidade isolada de apenas poucas dezenas de indivíduos, é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes. (BAGNO, 2002, p. 11).

A língua varia, muda e evolui diariamente. E isso faz com que ela ocupe um lugar de grande relevância entre as manifestações da linguagem, transformando-se de acordo com o grau de contato com determinado falante, ou até mesmo, com outros membros da sociedade. De acordo com Mussalim,

A diversidade linguística não se restringe a determinações motivadas por origem sociocultural e geográfica. Um mesmo indivíduo pode alternar entre diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo-se o contexto social, propriamente dito, o assunto tratado, a identidade social do interlocutor etc. (MUSSALIM, 2003, p. 40).

A linguística se apoia em algumas ciências como a neurolinguística a psicolinguística, a sociolinguística, a semiótica a linguística textual, a pragmática. E a sociolinguística estuda

a língua em seu uso no seio das comunidades de fala, no sentido das relações em que a linguagem perpassa por variações linguística que podem ser de ordem social, nível, gral, geográfica, escolaridade. Já a semiótica estuda os signos linguísticos no que se refere ao conceito e imagem acústica, liga a palavra ao seu significado dentro de cada língua, assim o signo é arbitrário e o sentido da palavra varia de acordo com cada idioma estudado.

A pragmática, por sua vez, estuda a língua e suas particularidades dentro de um contexto escrito e oral prático, orientando e regulando o uso da língua, estabelecendo um padrão de escrita e de fala baseado em diversos critérios. O que se pode assinalar sobre esse estudo linguístico é que ainda precisa ser desvendado muitas e muitas coisas, pois a ciência não é algo acabado.

3 | A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA NOS MÉTODOS DE ENSINO

O século XXI é destacado pela era da informação. O tempo e o espaço são substituídos invenções tecnológicas que, logo após a década de 1980, alcançaram a maioria das pessoas, empresas, enfim, a sociedade. As inovações vão agregando à vida cotidiana das pessoas com computadores, televisores, rádios, celulares, entre outros. Não se limitando, portanto, somente ao uso destes mecanismos.

Essas tecnologias, técnicas, processos ou procedimentos utilizados na atividade humana, possibilitam ao benefício do lazer, assim como o acesso às informações necessárias e que circulam em tempo real. Convém ressaltar que em se tratando da educação, desde sua origem, sempre utilizou de algum tipo de tecnologia e como exemplo podemos citar tecnologia *Hornbook*. Tratava-se de um livro de cornetas, de madeira e com letras impressas utilizadas na época como cartilha de estudos, para alfabetizar as crianças, ensinando-as a ler e a escrever textos religiosos. Depois veio o *Ferule*, que era uma ferramenta usada como apontador/indicador nas salas de aula, e depois surgiu o que hoje conhecemos como projetor de *slides*, o *Magic Lan Tern*.

Porém, o indivíduo precisa pagar para obter esses tipos de benefícios, e depois, usufruir deles. De forma com que essas ferramentas que foram surgindo, passaram a fazer parte do processo de ensino aprendizagem de muitos alunos. Assim como o lápis, a calculadora, a caneta esferográfica, entre outras, até atingir a chamada era do uso da Tecnologia da Informação. Assim, a implantação das tecnologias no trabalho de ensino aprendizagem caracteriza uma estratégia da política educacional, logo, trona-se “uma alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes” (ALAVA, 2002, p. 14).

Fundamentando-se nessa pressuposição, a escola passa a ser para muitos a possibilidade de obter/ampliar o conhecimento, aprender e utilizar os recursos tecnológicos modernos existentes. Os laboratórios de informática, as televisões, DVDs, rádios, aparelho multimídia e outros são exemplos das atuais tecnologias presentes no ambiente escolar.

Dar acesso aos alunos em recursos tecnológicos é inseri-los em um mundo digital e garantir que eles conheçam a grandiosidade do mundo informatizado. Dessa forma, podemos dizer que é indiscutível a ausência das tecnologias no espaço escolar. Saber utilizá-las é algo que deve ser conquistado pelos professores e, principalmente, pelos alunos.

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2003, p. 23).

Portanto, cabe salientar que os recursos ligados à tecnologia no âmbito escolar devem ocorrer de modo articulado com as concepções de aprendizagem, convertendo-se em instrumentos pedagógicas, que são essenciais para o desenvolvimento do aprendizado dos educandos.

Em se tratando de que a sociedade passou a ser cada vez mais tecnológica, Oliveira Filho (SD), relata que as novas tecnologias não representam apenas um conjunto de máquinas e softwares. Pois elas incorporam um modo de pensar que é capaz de orientar o indivíduo para que possa enfrentar o mundo de modo particular. E no âmbito escolar, esse avanço veio no sentido de passar da teoria das pesquisas acadêmicas para a prática nas salas de aula. Em se tratando de uma área multi e interdisciplinar, no qual o seu desenvolvimento decorre muito desses avanços em outras áreas. Para o autor, os computadores importam modos e maneiras de pensar dos seus usuários, algo que vai além das simples técnicas de informática.

Em uma sociedade do conhecimento, o acesso à informação é algo que se torna imprescindível e representa as novas possibilidades de aprendizagens/ensino. E essa existência dos computadores nas escolas enquanto ferramentas pedagógicas é algo de suma importância no ensino, para isso, vale destacar o conceito de Valente, que diz que: “[...] o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador.” (VALENTE, 1998, p. 12).

As TDICs, precisam ser utilizadas de modo a auxiliar os professores em entender que a educação está para o processo de construção, ou seja, a educação está para além do processo de conhecimento. Portanto é um planejamento educacional que precisa compreender a importância do pensar crítico e criativo do educando, para que ele seja capaz de incorporar as inteligências humanas e inteligência da máquina.

A tecnologia está cada dia mais presente no cotidiano da sociedade, e embora este crescimento tecnológico ocorra de forma desigual, não pode ser ignorado (AMEM; NUNES, 2006). Segundo as autoras, as Tecnologias de Informação e Comunicação proporcionam ao indivíduo a obter maiores e melhores informações, assim como facilitam o acesso às

mesmas. Contudo, é preciso ter uma preparação para que possa se acompanhar essa evolução tecnológica e o professor, que é peça fundamental na aprendizagem, precisa relacionar as informações com a prática, para produzir um conhecimento em benefício dos alunos. Desse modo, os professores precisam entender os processos de inovação advindos do emprego das TDICs, pois elas se renovam a cada dia e torna o ensino-aprendizagem prazeroso e estimulante

Nessa perspectiva, as TDICs contribuem, uma vez que os alunos são capazes de estudar um determinado assunto tendo acesso a diferentes sites que retratam do mesmo. Assim como, podem também assistir vídeos, ter acesso às imagens e aprofundarem nos assuntos, representando um fator de motivação e envolvimento do lúdico, ao trazer vínculos de amizade ainda maior entre os alunos. Nesse sentido, garantir a possibilidade de um estudo mais amplo por meio dos aparatos tecnológicos atuais, relacionando com o passado e presente através de reflexões promovidas pelos professores.

De acordo com Brito e Purificação (2011), o grande desafio dos professores consiste em pensar criticamente nas possibilidades e resultados do uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino/aprendizagem, porque a educação do futuro visa formar alunos conscientes e cooperativos de modo que possam conviver harmoniosamente nesse mundo.

De acordo com Moran (1999), é necessário que os professores estejam preparados para utilizarem essas ferramentas. Eles precisam de um auxílio na utilização da internet como ferramenta pedagógica, assim como os programas de multimídia. Porém é necessário que o professor tenha um domínio sobre o conteúdo a ser abordado e que ele tenha condições de ser o mediador no processo de ensino/aprendizagem.

4 | LINGUAGEM NO MUNDO DIGITAL E TDICS

A vivência humana na sociedade contemporânea tem apresentado muitas mudanças resultantes das novas tecnologias e isso acaba trazendo um impacto grande nas práticas linguageiras e nas maneiras de agirmos no dia a dia. É importante destacar que na atualidade, a comunicação tem sido realizada, na maioria dos casos, por meio das redes sociais, de aplicativos, assim como, o mundo contemporâneo, tem apresentado mudanças decorrentes das novas tecnologias e isso tem impactado as práticas linguageiras e as maneiras de agirmos no cotidiano.

Na atualidade, a comunicação tem se dado, em muitos casos, através das redes sociais, de aplicativos, bem como as atividades rotineiras passaram a ser pautadas nos programas de computadores, na utilização de aplicativos virtuais, como também, sites na realização de compras, transações bancárias, pesquisas científicas, compartilhamento de vídeos, mensagens, entre outros. Essa maneira de (inter) agirmos e de "fazer acontecer" pode acabar envolvendo uma dependência pelas máquinas, tecnologias de informação e

comunicação em rede.

Baseado na noção e discurso como estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2010), e por ser algo que se realiza para e pelo sujeito, a linguagem deixa de ser vista como um objeto de comunicação e transmissão de informação e se transforma em uma prática entre os sujeitos do discurso e uma materialidade de história. Dessa forma, pode-se refletir sobre o funcionamento do discurso digital e práticas de linguagem digital.

Partindo do ponto de vista de que os “gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, e que também é “fruto de um trabalho em coletividade, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano” (MARCUSCHI, 2002, p. 1). Isto nos possibilita a perceber a dimensão de gêneros textuais que existem no meio social. Os gêneros surgem a cada dia e se adaptam a evolução da sociedade tecnológica.

Os gêneros digitais emergentes, de acordo com Marcuschi (2005) são definidos como as formas de interação social que são apresentadas em um ambiente virtual e são caracterizados pela comunicação síncrona ou assíncrona e interatividade. Nesse sentido, as pessoas podem se comunicar ao mesmo tempo, de qualquer lugar do mundo, usando qualquer língua e com diversas pessoas ao mesmo tempo, contanto que estejam todos conectados ao mesmo tempo à internet.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 2), “não são propriamente as tecnologias que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. Assim, as pessoas ao utilizarem a tecnologia digital terá a possibilidade de se apropriar de novos conhecimentos e de perceberem a melhor agilidade nos serviços e, com isso, se aperfeiçoarem e com isso novos gêneros serão criados.

Segundo o autor, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Enfim, a comunicação verbal e não verbal só acontece por meio de um gênero textual. Em se tratando do advento da internet, temos os gêneros digitais que possibilitam a comunicação entre duas ou mais pessoas mediadas pelo computador. E atentos a essa multiplicidade crescente de gêneros, os PCNs se atentam à necessidade de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 5). Sendo assim, eles ressaltam, também, a importância de saber utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal- como forma de expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 5).

Os avanços tecnológicos fazem parte do processo evolutivo da comunicação. Sendo que a comunicação virtual introduz um conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar, uma vez que os computadores possuem capacidade de transmitir sons, imagens e palavras.

O espaço cibernético acabou se tornando em um local necessário que abre possibilidades para uma comunicação completamente distinta da mídia clássica. Dessa forma, Lévy (2000, p. 13) afirma que “[...] todas as mensagens se tornam interativas, ganham uma plasticidade e têm uma possibilidade de metamorfose imediata”.

A linguagem virtual possui seus pressupostos que aos poucos vai caminhando para uma nova forma de comunicação, fazendo com que a internet se transforme em um veículo de comunicação, utilizando-se de uma linguagem mais acessível a hiperleitores. Com isso, as mensagens transmitidas em sites transformam-se em uma linguagem global.

Almeida e Valente (2011, p. 29) dialogam que é necessário “considerar que as mídias e tecnologias interferem nos modos de se expressar, relacionar-se, ser e estar no mundo, produzir cultura, transformar a vida e desenvolver o currículo”. Uma nova maneira de pensar, ver, e trabalhar é fundamental. As TDICs já são parte integrante do mundo do trabalho, das relações sociais, do cotidiano das pessoas.

Quando falamos em leitura, pode-se dizer que os nativos digitais possuem acesso a diversas durante o dia, e em múltiplas leituras. Dessa forma, o indivíduo contemporâneo às vezes pode ler muito mais que um outro de tempos remotos. Porém, essa leitura é realizada de forma diferente e através de outros métodos de interpretação. “A opção de ler um pouco, de ler tudo, de copiar e colar, ou seja, a relação com o texto no suporte digital traz imbricadas novas maneiras de ler” (SILVA, 2006, p. 4).

Em se tratando da escrita, percebe-se uma incorporação às comunicações virtuais, como por exemplo, a rapidez na escrita, utilização de *emoticons*, várias palavras abreviadas e a agilidade em se comunicar com várias pessoas ao mesmo tempo e de diversos lugares, podendo ser considerados como modo particular de comunicação, ligado à um ambiente específico.

Enfim, a língua é viva e está em constante evolução, assim como os metaplasmos, que são resultantes de diversos aspectos sociais e também regionais. A linguagem sofrerá mudanças com as TDICs e mesmo que haja estranhamento com essa nova grafia que o mundo virtual traz, é necessário romper os preconceitos, caso contrário, continuaremos a impor a língua tradicional como “ponere” ou “Vossa Mercê”, mas se verificarmos, hoje, usamos o “pôr” e o “você”, e não ferem nossos ouvidos.

5 | DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Vivemos em um mundo em que cada vez mais se faz necessário o uso da tecnologia nos mais variados setores existentes na sociedade, nos quais é mais frequente o uso de recursos. A comunicação virtual, o acesso ao conhecimento, a habilidade em adquirir um determinado produto.

Em 2020, o Brasil precisou viver com mais intensidade nesse mundo virtual. A doença Covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2), trouxe uma série de

adaptações para a sociedade brasileira, entre elas, o ensino remoto.

O isolamento social, que todos nós estamos vivenciando, está mudando significativamente o comportamento da população mundial em suas rotinas, entre elas trabalho, atividades físicas, gestão familiar, educação. Várias recomendações estão acontecendo em forma de incentivo para que as pessoas possam melhorar os níveis de estresse e ansiedade, que aumentam a cada dia nesse período de isolamento social. Tudo isto, com o intuito de favorecer para que as pessoas consigam se adequarem a este novo mundo em que todos estão vivenciando.

Hoje, mais do que nunca, sabe-se que a complexidade do mundo vem exigindo cada dia mais habilidades diferenciadas para conseguir atender as demandas socioculturais. A crise coloca em evidência quem éramos, quem somos e, até mesmo quem seremos daqui para frente; além de decidir se as tecnologias digitais estarão ou não presentes no contexto escolar, já que não é mais uma escolha, ela faz parte, é um suporte no ensino (PERRENOUD, 2020).

Primeiramente, é necessário destacar que ensino remoto não é o mesmo de Educação à distância. Assim, quando falamos de educação *online*, utilizamos um termo genérico, que engloba as aulas remotas e as aulas EAD. Conforme Arruda (2020, p. 265):

A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da Ead, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos, conforme afirmam Maia e Mattar (2008). Já a educação remota emergencial, conforme afirmam Hodges et al. (2020) é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver (ARRUDA, 2020, p. 265).

Dessa forma, conforme Resolução 009/2020 do CME, a modalidade de ensino a ser cumprida passa a ser a de educação remota emergencial, denominada ensino remoto. Porém, o maior desafio passa ser dos profissionais para conseguirem garantir aos alunos um ensino de forma igualitária a todos.

Assim, na prática observamos um grande impasse a ser superado por parte dos professores. O acesso à internet e a falta de capacitação é um grande incitamento que eles se depararam nas aulas remotas. Além disso, o uso das ferramentas digitais, a integração com a realidade e com outras mídias, e o relacionamento com os pais dos alunos: todos esses desafios enfrentados pelos professores se tornarão aprendizados para uma melhoria nas aulas presenciais. Essa mudança que trouxe para os educadores uma adaptação de

sua rotina doméstica à sua nova forma de trabalho, exigindo deles um preparo repentino para as aulas acontecerem à distância, juntamente com a cobrança dos pais pela falta de aulas. Enfim, todos precisaram se reinventar.

Se realizar uma comparação entre as escolas particulares e públicas, estas possuem um impasse ainda maior, uma vez que muitos não possuem recursos para terem acesso a esse novo modelo de aulas, enquanto as particulares, por possuírem um público com maiores recursos, conseguem ter um andamento melhor para propor esse novo tipo de ensino.

Vários recursos foram mobilizados, entre eles, a criação de grupos de *Whatsapp* para cada turma, a fim de passar as informações necessárias tanto aos alunos, como os seus responsáveis, em se tratando dos menores. Com isso, percebemos que a crise econômica afeta também os professores, que terão que elaborar atividades para os alunos que não estarão presentes, de forma física para orientá-los. Eles necessitam de uma estrutura tecnológica digital para aplicarem as aulas remotas, assim como computador, internet, porém não recebem estes equipamentos necessários, sendo necessário dispor de recursos próprios para atender essa demanda repentina.

Quando analisamos os impactos da pandemia e do ensino remoto para os alunos, é possível observar a desigualdade social, que é composta por famílias carentes e que muitos contam com responsáveis desempregados, por conta da pandemia. E com isso, muitos não conseguem o acesso à tecnologia necessária para o ensino.

Apesar do acesso à internet se enquadrar como direito fundamental, na realidade, isto ainda não acontece de fato, de acordo com o documento elaborado pelo sistema Colemarx:

No século XXI, o acesso à internet é um direito fundamental, a exemplo dos direitos, ainda não assegurados, à água potável, à rede de esgoto, à energia, ao transporte. Considerando as crianças e jovens, esse direito é ainda mais urgente e deve ser assegurado pelo Estado, por se tratar de um serviço de crucial relevância. Complementarmente, os meios tecnológicos para interação criativa na internet devem ser popularizados e assegurados para todos os estudantes, especialmente computadores portáteis de qualidade (COLEMARX, 2020, p. 8).

Mesmo com a questão de acesso e ausência do professor para orientar nas atividades, existem outros impasses a serem rompidos como por exemplo saber lidar, manusear os aparelhos tecnológicos e ainda o impasse familiar, porque muitos pais não deixaram de trabalhar e ainda precisam dar uma atenção aos filhos, ajudando-os nas atividades. Entretanto, como ponto positivo, obtém-se em pais mais participativos e presentes na vida de seus filhos algo que configura um compartilhamento de responsabilidades, que antes eram assumidas apenas pelos professores. E que agora contam com a ajuda direta dos pais ou responsáveis.

Destarte, além dos desafios e impasses encontrados, pode-se dizer que muitos se

construirão com esse “novo normal” em que estamos vivendo. Muitas empresas passarão por um processo de transformação digital, o ensino mediado pela tecnologia e regado em criatividade e inventividade, no qual pode-se utilizar de vários recursos e contar com um ambiente baseado em experimentação e com isso, diferenciar as aulas e gerar informações extras para os estudantes.

Muitos se construirão para o futuro e tendo uma oportunidade de se construir no chamado “novo normal”, embora existem pessoas que não veem a hora de tudo voltar ao antigo normal. É necessário, também, compreender que a vida como conhecíamos não será mais a mesma.

A realidade é que não há mais como se resistir à tecnologia. Ela possibilitou que as aulas continuassem durante o isolamento social, e com isso mudará as práticas de aprendizagem daqui para frente. O ensino realizado pelo meio digital é o maior aliado do aprendizado, ele permite que esse processo seja realizado em qualquer lugar sem a necessidade de um espaço físico único. Os alunos aprendem por meio de projetos colaborativos e com recursos tecnológicos utilizados de maneira criativa, reduzindo barreiras entre o presencial e o online. Este é um modelo muito desafiador, porém considerando-se o cenário brasileiro atual, pode-se dizer que estamos vivendo uma aprendizagem mediada pela tecnologia e aprendendo a viver e saber lidar com tudo isso através da prática.

Com isso, pode-se dizer que estamos avançando para alcançar a chamada “educação 4.0”, no qual a linguagem computacional, a Internet das Coisas, os robôs e muitos outros tipos de tecnologia se somam para dinamizar os processos nos mais diversos segmentos existentes. Segundo Masseto (2004), as mudanças ocorridas na área da educação é um processo que muito tem-se discutido, o autor afirma que,

“O ensino com pesquisa na graduação e o uso de novas tecnologias na sala de aula, são defendidos como propostas de tornar o estudante universitário sujeito do processo de aprendizagem, alterando radicalmente a disposição anterior de se entregar todas as informações já prontas e sistematizadas pelo professor para memorização e reprodução. A valorização da parceria e coparticipação entre professores e alunos e entre os próprios alunos na dinamização do processo de aprendizagem e de comunicação se justificam pela necessidade de gerar novas formas de trabalho pedagógico e aproveitamento das atividades escolares”.

Na concepção de Dos Santos Costa (2017, p.212), “Educar é conduzir o indivíduo a sua condição de ser pensante e agente ativo na sociedade, quebrando paradigmas e barreiras do próprio conhecimento, numa ascendente que o levará a transformar o meio em que vive e atua”. Dessa forma, o conhecimento é primordial para a humanidade, para construir a história da sociedade. Dos Santos Costa (2017, p.212) afirma que,

A inovação surge a partir do momento que se atende às necessidades humanas, sendo a educação uma delas. A inovação na educação é latente e primordial para o desenvolvimento de uma sociedade capaz de construir um conhecimento que gere transformação. Muitos são os modelos de

educação desenvolvidos e adotados ao longo da história, cada um com sua particularidade, valor, importância e contribuição, com o objetivo de resolver problemas identificados dentro da sala de aula.

Atualmente, os recursos tecnológicos, de uma maneira ou outra, já estão incorporados à rotina dos alunos e o nosso cotidiano está cercado de inovações. Sendo assim, é necessária uma mudança no ensino. Contudo, vale destacar que os educadores são – e serão cada vez mais – os grandes promotores e motivadores para a aplicação dessas novas possibilidades de atividades, projetos, como também a interação na sala de aula, fomentando a autonomia e o protagonismo, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades para as profissões e carreiras que aguardam por nossos alunos fora da escola.

6 | CONCLUSÃO

A linguagem pode ser definida como sendo um sistema de comunicação. Em se tratando dos seres humanos, encontramos este instrumento extremamente desenvolvida, permite-os abstrair e comunicar conceitos, expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos.

A linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos; onde há comunicação, há linguagem e muito ouvimos falar que os computadores imitam o cérebro humano. A criação das máquinas inteligentes vislumbra a sociedade, já que a tecnologia vai se renovando e se aprimorando a cada dia, atendendo assim as necessidades da humanidade.

O mundo computacional procura oferecer de uma forma mais eficiente uma imensa quantidade de informações ao sistema computacional, para que este possa agir como esperado, e com perspectivas importantíssimas para alcançar e realizar a “máquina inteligente”.

A linguagem da Internet se cria através da língua comum, adaptando vocábulos. Dessa forma pode ser possível dar, como certo, o fenômeno da globalização, em especial quando se trata dos aspectos econômicos, comerciais e educacionais. Assim sendo, a globalização linguística trona-se uma realidade em nosso cotidiano, sobretudo com a evolução das TDICs e da estruturação de uma economia aberta de mercado global. Com isso as máquinas passam a aumentar a produtividade e com isso, aprimorando áreas.

Logo, a linguagem mudou, as comunicações mudaram, as tecnologias avançaram. A realidade é que não há mais como se resistir às tecnologias. E cabe a nós, como sempre, adaptarmo-nos a este novo mundo no qual estamos vivendo ou seremos meros reprodutores de algo que ninguém quer mais ouvir, com aulas repetitivas, chatas, sem dinâmica, e com isso continuaremos reclamando, eternamente, do ensino.

Este modelo de ensino é muito desafiador, porém considerando-se o cenário atual, pode-se dizer que estamos vivendo uma aprendizagem mediada pela tecnologia e aprendendo a viver e saber lidar com tudo isso através da prática. Enfim, pode-se dizer que

estamos avançando para alcançar a chamada “educação 4.0”.

Destarte, este é o caminho para uma educação inovadora, atual e propícia à participação. A língua evolui, a tecnologia evolui, e nós evoluímos, assim como nossos alunos também evoluem. Os passos podem ser lentos. Porém o importante é que continuemos caminhando, trocando e participando da história da educação e do ato de cidadania para termos um país ou porventura um mundo melhor.

Logo, deve-se ressaltar o importante papel do professor como grandes promotores e motivadores na aplicação dessas novas possibilidades de atividades, projetos, como também a interação na sala de aula, fomentando a autonomia e o protagonismo, além de ocasionar o desenvolvimento de habilidades para as profissões e carreiras que aguardam por nossos alunos fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas: rumo à novas práticas profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

AMEM, Bernadete Malmegrim Vanzella; NUNES, Lena Cardoso. **Tecnologias de informação e comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Médica. V. 30 N. 3 P. 171-180; 2006.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19**. Em Rede – Revista de Educação a distância – 2020, Volume 7, n.1.

BAGNO, MARCOS (ORG). **Língua Materna Letramento, Variação e Ensino**. São Paulo: Parábola. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**, Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re) pensar**. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO EM EDUCAÇÃO COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – Faculdade de Educação Rio de Janeiro – 2020. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br>. Acesso em 11 de nov de 2020.

DOS SANTOS COSTA, Helen Kelle et al. Inovação e empreendedorismo como caminhos para novos modelos de ensino/aprendizagem. **Informação & Informação**, v. 22, n. 3, p. 211-233.

OLIVEIRA FILHO, Vicente Henrique. **As novas tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem na escola**. Disponível em: encurtador.com.br/bdfQ0. Acesso em 04 de nov de 2020.

- KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 34 ed. São Paulo, 2000.
- MASETTO, Marcos. **Inovação na educação superior**. 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, Luiz. A.; Xavier, Antonio C. (orgs). *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARTIM, Robert. **Para Entender a Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.
- MONTE MÔR, Walkyria. **Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas**. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 46, n. 1, p. 31-44, 2007.
- MORAN, J.M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. *Informática Na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.137-144, set. 2000. Disponível em: encurtador.com.br/cerxF. Acesso em: 07 out. 2020.
- MUSSALIM, F., BENTES, A. C. **Introdução à sociolinguística**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PÊCHEUX, M. **A análise de discurso: três épocas** (1983). In: GADET, F.; HAK, T (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.
- PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- VALENTE, José Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: ed. McGraw-Hill. 1998.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.
- SILVA, Nívea Rohling da. **Práticas de leitura: a utilização do Blog em sala de aula**. *Revista Texto Digital*, Florianópolis, 2006. Disponível em: <encurtador.com.br/goABK>. Acesso em: 20 set. 2020.

CAPÍTULO 6

O “BOOKTUBE” E O INCENTIVO À LEITURA

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Kamilla Tratsch Gula

Universidade Estadual do Centro-Oeste,
UNICENTRO
Guarapuava-Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7451144201133880>

Cláudia Maris Tullio

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
Departamento de Letras – Guarapuava –
Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

Cindy Mery Gavioli-Prestes

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
Departamento de Letras – Guarapuava –
Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4360274523411118>

RESUMO: Com os avanços tecnológicos digitais cada vez mais presentes em nossas vidas, torna-se impossível ignorá-los dentro do ensino. Ainda mais quando os documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, reforçam a importância de trazer gêneros digitais para a sala de aula. Há quem afirme que a internet atrapalha a educação, prejudicando, principalmente, a leitura, já que muitos não exercem essa prática de forma efetiva atualmente. Contudo, neste estudo, pretendemos apresentar um

gênero digital que pode incentivar os alunos a experienciarem mais a leitura: o “booktube”. Ele é um gênero que circula na plataforma YouTube, mas que ainda vem sendo pouco trabalhado, apesar de ser citado dentro da BNCC e ser um grande incentivador de discussões literárias. O nosso objetivo é apresentar uma proposta de atividade com esse gênero, que foi elaborada durante as aulas de Estágio Supervisionado I, ministradas pela professora Cláudia Maris Tullio, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), durante o ano letivo de 2020. Com isso, queremos mostrar uma possibilidade de trabalho com o booktube nas aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; booktube; gênero digital; ensino.

THE “BOOKTUBE”, AND THE ENCOURAGEMENT TO READ

ABSTRACT: As digital technological advances are more present in our lives, it is impossible to ignore them during the teaching process. Even because the guiding documents of education, such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017, reinforce the importance of bringing digital genres to the classroom. Some people claim that internet hinders education, mainly impairing reading, as many do not currently practice it effectively. However, in this study, we intend to present a digital genre that can encourage students to experience reading: the “booktube”. It is a genre that circulates on the YouTube platform, but which has been little worked on, despite being mentioned within the

BNCC and being a great encourager of literary discussions. Our objective is to present a proposal for an activity based on this, which was elaborated during Estágio Supervisionado classes, taught by professor Cláudia Maris Tullio, at the Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), during the 2020 academic year. Our proposal is to show a way of working with “booktube” in Portuguese language classes.

KEYWORDS: Reading; booktube; digital genre; teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das principais habilidades que deve ser desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, é a leitura. Ela é colocada como um dos eixos principais dentro desse componente curricular e também é citada dentro das competências. Apesar de ser uma habilidade da Língua Portuguesa, ela é fundamental para todas as disciplinas, pois a leitura não é apenas a decodificação, mas também é a interpretação, algo importante em qualquer campo de atuação.

Entre as competências específicas da Língua Portuguesa na BNCC, há a seguinte:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Ou seja, a leitura também deve influenciar a imaginação dos alunos, além de ajudá-los a construir a sua criticidade sobre a sociedade que vive. Eles devem ser capazes de ler, compreender e atualizar todas as informações que já possuem, agregando assim o seu conhecimento.

E com as tecnologias digitais, o acesso à leitura tornou-se mais fácil, pois existem livros digitais e *audiobooks* que auxiliam as pessoas que não conseguem ter acesso aos livros físicos. Contudo, assim como podem aproximar livros e leitores, eles também podem afastar, visto que a facilidade de acessar entretenimento visual também é grande. Além disso, as redes sociais possuem uma forte influência nas práticas (ou falta de) de leitura das pessoas.

Pensando na relação da leitura com a tecnologia e como esta pode incentivar aquela, levando em consideração o que Mendonça, Dutra, Santos e Catelão (2017, p. 90) colocaram de que “a literatura é um direito e precisa ser curada a partir daquilo que os avanços tecnológicos nos oferecem”, assim como o que a BNCC (2017) reforça acerca da importância de trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), pretendemos abordar um gênero digital que é um dos principais influenciadores da leitura: o *booktube*. Para isso, dividimos esse estudo em três partes: no primeiro momento, abordaremos a relação da leitura com a tecnologia; depois apresentaremos o gênero

booktube; e, por fim, traremos uma proposta de atividade com base na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentada por Marcuschi (2008), que foi elaborada no curso de Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa, na disciplina de Estágio Supervisionado I, ministrada pela professora Cláudia Maris Túllio, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no ano letivo de 2020.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 Leitura e tecnologia

A leitura é um dos eixos da disciplina de Língua Portuguesa definido pela BNCC. Segundo esse documento norteador da educação, esse eixo compreende “as práticas de linguagem que decorrem de **interação ativa** do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71, grifo nosso). Isto é, o leitor não fica inerte diante do texto, pois para que a interpretação aconteça é preciso que ele traga o seu conhecimento de mundo para dentro do texto.

Além disso, a leitura não acontece apenas em textos escritos, até porque a leitura não é apenas a decodificação, como era vista até um tempo atrás; ela é também interpretação e compreensão. Desse modo, textos orais e multissemióticos (texto, imagem e som) também são lidos, já que precisam de uma interpretação por parte do leitor. Nesse artigo, o nosso foco será na prática de leitura em textos escritos, deixando de fora os textos multissemióticos, devido a sua grande abrangência que acaba por não ser encaixar no nosso objetivo final de expor uma proposta de atividade com um gênero digital.

Antes de continuar esse estudo, acreditamos ser válido ressaltar que estamos observando a prática da leitura do ponto de vista escolar e que não descartamos que, para se ter um maior encantamento pela leitura, é necessário ter o acesso aos livros, além de ter um incentivo dos pais, pois como afirmam as autoras Prevedello e Noal (2010),

o incentivo à leitura começa em casa. Numa família onde os pais lêem, é natural que os filhos mantenham esse hábito. Por isso, é preciso oferecer situações para a criança ter acesso aos livros, pois isso não é responsabilidade somente da escola. (PREVEDELLO; NOAL, 2010, p.4).

Ou seja, os pais precisam ser exemplos de leitores para os filhos, assim como o governo (municipal, estadual e federal) devem proporcionar o acesso aos livros, quer seja com projetos voltados ao tema, quer seja com a abertura e manutenção de bibliotecas públicas, não deixando isso apenas como uma tarefa escolar.

E apesar de ser um dos mais importantes eixos da disciplina de Língua Portuguesa, nem sempre é trabalhado observando todos os formatos de texto ou levando em consideração toda a sua complexidade. Ou, ainda, muitos dos alunos dizem não gostar de ler, o que acaba dificultando ainda mais o trabalho com esse eixo. E por que isso acontece?

Um dos principais motivos é a forma como a leitura é tratada dentro de sala de aula: como sendo uma obrigação.

Assim, a leitura não é vista como um prazer, mas como um meio de se alcançar algo (no caso, nota para aprovação). O aluno é obrigado a ler algum livro (em formato de romance, geralmente, sendo que outros gêneros como histórias em quadrinho, por exemplo, são frequentemente descartados), e contar para a professora, seja por meio da oralidade ou por meio da escrita, o que ele leu, muitas vezes sem uma reflexão, sem um incentivo para que o aluno perceba até que ponto o que ele está lendo é apenas ficção e até que ponto se assemelha com a realidade.

Segundo Silva (2019),

os alunos vêm tendo contato apenas com trechos isolados de determinadas obras, sem levar em consideração quem é aquele autor, quais suas motivações para aquela produção, quanto daquele gênero literário pode ser considerado ficcional e quanto é representação da realidade. (SILVA, 2019, p.17).

Além disso, a leitura é usada como uma ferramenta para o ensino das regras presentes na gramática tradicional. Algumas vezes, os trechos que são lidos não são contextualizados, sendo apenas utilizados para observar algum aspecto da gramática. Os alunos não são motivados a pensarem e pesquisarem quem é o autor, qual o contexto de produção, qual o momento histórico em que foi escrito. Ou seja, a obra é estudada ela por ela mesma. Esse é outro motivo que leva os alunos a não gostarem de ler.

A leitura deve ser incentivada como um prazer, observando todo o seu contexto de produção e a forma como o discurso é construído. Mais do que ler por “obrigação” ou para realizar uma análise linguística, é necessário ler pelo prazer da leitura, para conhecer novas vivências, porque através da leitura entramos em contato com diversos modos de observar o mundo, algo que é afirmado por um dos “chavões” que sempre é dito ao tratar de leitura: “ler é viajar”. Além disso, a literatura também traz temas que são atuais, como os preconceitos que estão presentes na sociedade e que devem ser trabalhados pelos professores, pois essa é uma forma de tornar o aluno crítico, de olhar para o que acontece ao seu redor, entender que não é porque está em um livro em formato de romance que automaticamente é algo ficcional, mas também traz temas reais.

Além da leitura como “obrigação”, temos também o avanço das tecnologias digitais que influenciam nesse campo. Assim como elas facilitaram o acesso aos livros, com livros digitais e *audiobooks*, acabaram, também, por distanciar as pessoas da leitura, visto que uma grande parte da população opta por assistir a filmes/séries e interagirem nas redes sociais, ao invés de ler um livro.

Prevedello e Noal (2010), em um estudo realizado com alunos e professores, concluíram que, mesmo com o avanço das tecnologias, a leitura é realizada, principalmente, em livros impressos deixando as ferramentas tecnológicas para entretenimento. Na visão dos docentes entrevistados nessa pesquisa, os alunos não possuem o hábito da leitura e

estão cada vez mais sendo influenciados pelas tecnologias digitais.

Mas, ainda segundo as autoras, as Tecnologias da Informação e Comunicação não podem ser ignoradas, “pois o uso das mesmas representa um elemento que facilita e estimula a leitura dos alunos” (PREVEDELLO; NOAL, 2010, p. 2). E, também, é necessário que “o aluno seja capaz de participar ativamente na sociedade na qual está inserido como agente transformador e não como mero espectador.” (PREVEDELLO; NOAL, 2010, p. 6), já que “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (BRASIL, 2017, p. 68).

E isso se prova na prática, porque a cada dia as tecnologias digitais estão mais presentes no nosso cotidiano, com diversas tarefas sendo realizadas por eles, inclusive o ensino remoto que foi adotado durante o momento pandêmico. De maneira geral, torna-se impossível deixar a tecnologia digital fora do ensino.

Por isso, retomamos o que Mendonça, Dutra, Santos e Catelão (2017) afirmaram que trabalhar a literatura com os meios tradicionais não é mais suficiente, sendo preciso trabalhar ela com todos os avanços tecnológicos existentes. Desse modo, traremos nas próximas seções um exemplo de como aliar a tecnologia e a leitura.

2.2 O gênero digital Booktube

A BNCC define o texto como a unidade de trabalho da disciplina de Língua Portuguesa, sempre buscando relacioná-lo com o seu contexto de produção e desenvolver as habilidades de leitura, oralidade e produção de textos em diferentes locais. Para tanto, é necessário escolher um gênero textual que vai de encontro aos objetivos da aula, pois cada gênero possui uma estrutura e local de circulação próprio.

Mas o que são gêneros textuais? Segundo Bakhtin (1992, p. 239 *apud* KOICHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 11), gêneros textuais “apresentam-se como *gêneros do discurso*, e são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana.” (KOICHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p.11, grifos dos autores). Os gêneros textuais são considerados relativamente estáveis porque eles se adaptam às diferentes situações em que se encontram. Como é o caso da carta, que quando é escrita para uma pessoa mais próxima tem um tom mais íntimo do que para uma pessoa mais distante.

Marcuschi (2003, p. 1), por sua vez, afirma que os “gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, isto é, eles fazem parte do nosso dia a dia, sendo uma importante ferramenta de comunicação, possuindo diferentes formas e estilos (bilhete, notícia, receita, memes, vlogs etc.), ajudando a “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p. 1).

De modo geral, os gêneros textuais são responsáveis pela nossa comunicação dentro da sociedade, sendo através deles que as interações acontecem. É impossível contabilizar

quantos gêneros existem, pois, à medida que ocorrem os avanços tecnológicos, os gêneros também aumentam e são atualizados. Um desses casos é o gênero digital booktube, que alguns chamam de “clube literário do século XXI”, visto as discussões literárias que ele produz dentro desse cenário. Mas o que é o booktube?

O Booktube é uma subárea do YouTube que traz por tema livros e dicas de leitura. As pessoas que produzem conteúdo para essa área específica são chamadas de “booktubers” e trazem resenhas críticas sobre determinado livro, dicas de leitura, promovem discussão e outros assuntos relacionados com a leitura, tudo isso em formato de vídeo. No Brasil, a primeira *booktuber* foi Tatiane Feltrin, que começou em 2007 e hoje conta com mais de 11 milhões de visualizações em seu canal. Nos dias atuais, torna-se impossível contabilizar a quantidade de *booktubers* existentes no país, por conta de sua grande difusão.

Como já colocado, esse gênero pode ser considerado como um clube literário, pois promove discussões sobre livros, traz indicações de leitura e também apresenta algumas dicas de como se ter o hábito da leitura, assim como os clubes literários de antes. Como alguns *booktubers* trazem uma crítica sobre o que estão lendo, nós podemos considerar que ele é uma atualização da resenha crítica que era feita em blogs literários e passou a ser oralizada. E por conta de sua grande aceitação por leitores e o aumento de consumo desse conteúdo durante a pandemia, esse gênero também é usado para marketing, já que editoras e autores pedem para que *booktubers* leiam os seus livros e dêem sua opinião, influenciando outros leitores a consumirem esse conteúdo.

É necessário ressaltar que os *booktubers* não são pessoas formadas em literatura; normalmente são jovens que ainda cursam o ensino básico ou acabaram de ingressar em um curso superior. Por esse motivo, a linguagem que é utilizada nesses vídeos é simples e acessível, como uma tentativa de se aproximar de seu público, que não é específico. Então, há os mais diversos tipos de livros, desde os canônicos aos *best-sellers*.

Apesar de a linguagem ser mais simples, ela também possui suas gírias próprias, em sua maioria na língua inglesa. Vejamos alguns exemplos:

- *Bookaholic*: viciado em livro. É alguém que sempre está lendo, a leitura é quase um vício.
- *Bookhaul*: novos livros. É usada para falar sobre os livros que são publicados ou adquiridos em determinado período. Por exemplo, “Bookhaul de fevereiro”, são os livros novos de fevereiro.
- *Bookstan*: leitor voraz. Nesse caso, não é apenas alguém que lê muito, mas alguém que compartilha o que está lendo, participa de discussões, indica para outras pessoas, é um leitor bastante ativo.
- *Spoiler*: quando alguém “solta” uma informação importante da história.
- *Bookstagram/Ig* literário: são perfis literários encontrados na rede social Instagram.

- *Plow Twist*: reviravolta na história. Como a personagem que o leitor acreditava ser a vilã, não é.

Como qualquer gênero, ele possui uma estrutura pré-estabelecida. Dividimos em duas partes: a primeira refere-se aos aspectos de vinculação e identificação do gênero, a outra é a estrutura do vídeo em si. Vejamos a primeira parte:

- **Nome do canal:** Para se publicar *booktubes*, é preciso possuir uma conta na plataforma YouTube. Essas contas são chamadas de canal e dependem da intenção do seu usuário, já que ele pode escolher usar o seu nome ou criar um nome fictício que tenha relação com o assunto que vai ser abordado em seus vídeos.
- **Cenário:** diferente de outros gêneros que circulam na internet e que são mais espontâneos, o *booktube* precisa de um local próprio para a gravação. Normalmente, ele possui uma relação com o tema do canal. No caso do *booktube*, esse cenário precisa ter livros ou objetos relacionados à literatura.
- **Título:** ele entra nessa primeira parte da estrutura do gênero porque ele é uma forma de identificar o vídeo dentro da plataforma. O título depende da intenção do autor, assim como ele pode colocar um título autêntico, ele também pode colocar um título mais genérico, como, por exemplo, “O que achei de Memórias Póstumas de Brás Cubas?”. Não se pode esquecer que o título deve chamar a atenção do público, para que este tenha interesse em ver o vídeo.

Agora veremos a outra parte da estrutura desse gênero, destacando que a estrutura refere-se aos *booktubers* que apresentam suas impressões sobre algum livro, deixando de fora aqueles que trazem dicas para o hábito da leitura, por exemplo. Além disso, a estrutura básica aqui apresentada foi definida com base em diversos vídeos de *booktubers* (Kabook TV, Tatiane Feltrin, Eduardo Cilto, Ju Cirqueira e Pam Gonçalves), em que foram constatadas algumas semelhanças, visto que não existem muitos estudos sobre o assunto. Aliás, como já dito, o gênero tende a se alterar conforme a necessidade de quem o produz ou consome. Vejamos:

- **Saudação:** o autor inicia o seu vídeo cumprimentando o seu público. Entretanto, saudações que indiquem um horário devem ser evitadas, como “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, e optar por expressões mais gerais (“oi”, “olá”), visto que não é possível saber em que horário seu público vai assistir. Nesse primeiro momento, o *booktuber* também precisa contar o seu nome e o do seu canal, assim como o seu objetivo. Ele também pode pedir para seguir nas outras redes sociais dele.
- **Vinheta:** ela é opcional, pois há muitos canais que não a utilizam. Essa seria a chamada do canal, assim como dos programas de televisão ou rádio.
- **Discussão do livro:** ela é organizada seguindo a estrutura de uma resenha escrita: descrição do livro (páginas, ano de publicação, editora) e do autor (onde vive, quem é, outros livros); resumo da história (um resumo breve, caso haja in-

formações importantes, o autor costuma avisar que há “spoilers”); e impressões pessoais (críticas, se o livro faz parte de uma sequência, o que o booktuber espera para esse livro). Caso seja um livro que ele está promovendo, ele vai indicar em que lugar pode ser feita a compra.

- **Saudação final:** ao final do vídeo, ele reforça para que o seu público o acompanhe nas outras redes sociais, pede para que comentem o que acharam do livro que ele falou. E, então, ele se despede do seu público.

Por se tratar de um gênero oralizado, as marcas de linguagem também estão presentes, como as pausas, as marcas regionais. Por esse motivo, ele também é um gênero que estimula a oralidade. Como é um gênero recente, torna-se difícil encontrar exemplos de como trabalhá-lo em sala de aula. Todavia é importante que os alunos tenham contato com esse gênero, pois, além de ele ter sido citado dentro da BNCC (2017, p. 68), é inegável como ele pode influenciar os seus destinatários a lerem livros diferentes. E com o intuito de facilitar a sua utilização em sala de aula, apresentamos uma proposta de atividade com o gênero abordado nesta seção.

3 | PROPOSTA DE ATIVIDADE

Aqui apresentamos uma proposta de atividade com o booktube, a fim de que seja usada em sala de aula para incentivar a leitura. Ela foi elaborada durante as aulas de Estágio Supervisionado I, que são ministradas pela professora Cláudia Maris Tullio, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Essa proposta segue o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi apresentada por Luiz Antônio Marcuschi (2008). Todavia, por conta de todo o processo de edição do gênero, optamos por retirar a produção inicial que é sugerida dentro desse plano de ensino, adaptando os módulos de acordo com o passo a passo para a produção final.

O modelo de planejamento de ensino de gêneros por sequência didática possui metodologias e procedimentos para o ensino de gêneros dentro de sala de aula. Segundo Marcuschi (2008, p. 213), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213). A principal função das sequências didáticas é proporcionar aos alunos um método para realizar todas as etapas de produção de um gênero.

A sequência didática é dividida em apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Na apresentação inicial, o gênero é contextualizado aos alunos: o que é o gênero, sua finalidade, local de circulação. Depois vem a produção inicial, que é o primeiro esboço de uma produção do gênero estudado, que deverá ser ajustada ao longo dos módulos, para então resultar na produção final. Após isso, vêm os módulos que serão elaborados com base nas maiores dificuldades dos alunos, para que estes melhorem as

suas produções, não tendo um número máximo de módulos, pois a intenção é dar conta dos “problemas” que apareceram nas produções iniciais. Por último, temos a produção final, momento no qual o aluno coloca em prática o que aprendeu nos módulos.

Feita essa breve explicação sobre a sequência didática, traremos agora a nossa, que foi planejada na disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras Português e Literatura da Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), durante o ano letivo de 2020 e que foram ministradas pela professora Cláudia Maris Tullio. Essa proposta foi elaborada para turmas de 8º/9º ano do Ensino Fundamental II.

Além disso, como esse gênero depende de outro gênero para a sua produção, escolhemos a crônica para que os alunos produzissem o booktube, as quais devem ser distribuídas para os alunos, que podem trabalhar em duplas, ou da forma que o professor achar melhor. Vejamos:

- **Apresentação da situação:** Nesse momento, questionam-se os alunos sobre o conhecimento deles sobre o gênero. Depois dessa conversa inicial, apresentar para eles um exemplo e então explicar o que é esse gênero, qual a sua função e a sua estrutura. Assim como apresentar alguns exemplos de canais de booktubers. Caso o professor não conheça nenhum, basta pesquisar alguns exemplos na plataforma digital YouTube, pois ele encontrará diversos exemplos.
- **Módulo 1:** as crônicas (ou qualquer outro gênero que foi escolhido) devem ser distribuídas aos alunos, para que eles façam a leitura, uma pesquisa sobre o contexto de produção e o autor, para que comecem a coletar informações para construir uma resenha crítica.
- **Módulo 2:** nesse módulo, os alunos devem escolher um nome para o canal deles, se vai ter alguma vinheta e construir uma resenha crítica, que será a base para o booktube.
- **Módulo 3:** por se tratar de um gênero digital, é preciso demonstrar aos alunos como fazer a edição do vídeo. Para isso, é necessário apresentar alguns editores de vídeos. Para computador, temos como opção *DaVinci Resolve*, *Lithworks*, *Video Pad*, *Hit Film Express* e *Movie Marker Online*. Para celulares, as opções são *Inshot*, *Androvid*, *VivaVideo*, *Quik* e *PowerDirector*. Essas são algumas sugestões, mas o professor pode escolher a que melhor se adéqua aos seus objetivos, além de que o aluno também pode utilizar algum que ele já tenha conhecimento.
- **Produção Final:** é a gravação e a apresentação do booktube.

Por se tratar de um gênero digital, alguns pontos devem ser levados em conta para a produção dessa atividade. A primeira questão é a escola: se é possível a utilização de celulares e computadores para a produção do booktube, pois algumas escolas não permitem o uso dentro das suas dependências sem uma autorização. Sugerimos adaptar essa apresentação, para que seja feita de forma síncrona, com os alunos montando um

cenário para a apresentação, ou até mesmo realizando a apresentação na biblioteca da escola.

Há também o fato de que os alunos precisam da autorização dos pais para o uso de sua imagem e pode ser que criar um canal para cada aluno não seja viável, sendo necessário criar um canal apenas para a turma toda, mas com eles fazendo uma votação para a escolha do canal. Esses são alguns dos pontos para os quais chamamos a atenção, pois cada professor conhece a sua realidade e da sua escola para a execução dessa atividade, que deve ser adaptada conforme seu contexto.

4 | CONCLUSÃO

Com este estudo, tentamos mostrar como o gênero digital booktube pode ser trabalhado em sala de aula. Como vimos, a leitura torna-se um desafio com os avanços das tecnologias, mas podemos tentar aliar as duas, para que os avanços tecnológicos incentivem a leitura. E que forma melhor de fazer isso do que com um gênero digital?

O booktube é um segmento que vem ganhando cada vez mais seguidores, já que nele os *booktubers* comentam sobre o que estão lendo, dão dicas para organizar as suas leituras, sempre envolvendo-se com o seu público, seja pela plataforma YouTube ou por outras redes sociais, que também têm se mostrado ótimas ferramentas para a divulgação do meio literário.

A proposta que apresentamos foi para turmas de 8º/9º ano, todavia ela pode ser adaptada, de acordo com a necessidade. Pode ser trabalhada em turmas de Ensino Médio, com o intuito de que eles leiam os livros tidos como “obrigatórios” em vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para que possam compartilhar com os colegas as informações sobre esses livros, incentivando-os a lê-los. Ou ainda trabalhar com um projeto interdisciplinar na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 4.1.1 Língua Portuguesa. In: **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: 2017. (p. 67-191)

CILTO, Eduardo. **Eduardo Cilto**. Disponível em <https://www.youtube.com/user/Perdidonoslivros>, acesso em 01/05/2021, às 13h53min.

CIRQUEIRA, Ju. **Nuvem Literária**. Disponível em <https://www.youtube.com/user/NuvemLiteraria>, acesso em 01/05/2021, às 13h50min.

COSTA, Matheus Bigogno. 5 melhores editores de vídeos profissionais. In: **Canaltech**. Disponível em <https://canaltech.com.br/software/os-melhores-editores-de-video/>, acesso em 01/05/2021, às 13h58min.

FELTRIN, Tatiana. **tatianagfeltrin**. Disponível em <https://www.youtube.com/user/tatianagfeltrin>, acesso em 01/05/2021, às 13h55min.

GONÇALVES, Pam. **Pam Gonçalves**. Disponível em <https://www.youtube.com/user/TvGarotait>, acesso em 01/05/2021, às 13h47min.

KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. Gêneros textuais. *In: KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção Textual**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 11-18.*

LEÔNCIO, Karine. **Kabook TV**. Disponível em <https://www.youtube.com/user/karineleonio>, acesso em 01/05/2021, às 13h46min.

LIMA, Stefani. As gírias e siglas mais usadas por leitores na Internet. *In: **Bibliotecas do Maranhão***. Disponível em: <https://bibliotecasma.org/as-girias-e-siglas-literarias-mais-usadas-por-leitores-na-internet/>, acesso em 01/05/2021, às 14h06min.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 2003. Disponível em https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidad_e.pdf, acesso em 25/05/2021, às 14h47min

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Segunda parte: Gêneros textuais no ensino de línguas. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual e Análises de Gêneros e Compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.*

MENDONÇA, Guilherme Primo de; DUTRA, Alessandra; SANTOS, Givan Ferreira dos; CATELÃO, Evandro de Melo. A leitura literária e os booktubers: uma experiência com a webquest em sala de aula. *In: **Entreletras**. v. 8, n.1. jan./jun., p. 89-100, Araguaína, TO: Entreletras (online), 2017.*

PREVEDELLO, Jocelaine Pivetta; NOAL, Eronita Ana Cantarelli. **A importância da leitura e a influência das tecnologias**. Trabalho Final do Curso de Especialização Mídias na Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. (p. 1-23)

SCOLA, Alvaro. Os 5 melhores editores de vídeos para celular. *In: **Olhar Digital***. Disponível em <https://olhardigital.com.br/2020/08/05/dicas-e-tutoriais/os-5-melhores-editores-de-videos-para-celulares/>, acesso em 01/05/2021, às 14h.

SILVA, Verônica Vitória de Oliveira. **Booktube**: a resenha literária como estratégia para o letramento literário. Dissertação de mestrado Profissional em Letras – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, p. 153, 2019.

TRINDADE, Débora. Booktubers: como o YouTube está revolucionando o mercado literário. *In: **Felipe Pereira***. Disponível em <https://www.digai.com.br/2015/08/booktubers-como-o-youtube-esta-revolucionando-o-mercado-literario/#:~:text=Um%20booktuber%20%C3%A9%20algu%C3%A9m%20que,canal%20no%20Youtube%20em%202007.>, acesso em 01/05/2021, às 14h03min.

CAPÍTULO 7

FANFICS E PODCASTS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Andrei Ribeiro

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
<http://lattes.cnpq.br/7202106056822605>

Cláudia Maris Tullio

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
Departamento de Letras
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

Cindy Mery Gavioli-Prestes

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
Departamento de Letras
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4360274523411118>

RESUMO: O período de aulas remotas exigiu reflexão sobre métodos e práticas empregados no ensino de Língua Portuguesa e, nesse contexto, a tecnologia se tornou uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem. A fim de acompanhar as mudanças e adaptações do cenário educacional, este artigo objetiva relatar e sistematizar o trabalho realizado na disciplina de Estágio Supervisionado I, circunscrita no currículo do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, que visou a elaboração de materiais didáticos acerca dos

gêneros textuais digitais discutidos na Base Nacional Comum Curricular (2018). Tendo como ponto de partida as *fanfics*, isto é, narrativas criadas por fãs a partir de obras já publicadas, e os *podcasts*, arquivos de áudio produzidos e distribuídos sob demanda, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre as características fundamentais a cada gênero. Posteriormente, deu-se a produção de vídeo-aulas e *podcasts* que auxiliassem professores e alunos da educação básica na compreensão dos referidos gêneros, bem como em sua possível aplicação no contexto escolar. Para isso, apoiamos-nos na sequência didática proposta por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2013) e apresentada por Luiz Antônio Marcuschi (2014), além de outros autores pertinentes ao tema. Ao final da atividade, pudemos perceber como os gêneros textuais digitais propiciam práticas contextualizadas, ampliam o senso crítico e auxiliam na emancipação digital de estudantes e professores em uma era essencialmente tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: *Fanfic*; *podcast*; gêneros textuais digitais; materiais didáticos.

FANFICS AND PODCASTS IN THE PORTUGUESE CLASSES: APPLICATION POSSIBILITIES IN TIMES OF REMOTE TEACHING

ABSTRACT: The period of remote classes required reflection about methods and practices employed in portuguese language teaching and, in this context, technology became a great ally in the teaching-learning process. In order to follow the changes and adaptations of the educational

scenario, this article aims to report and systematize the work done in the discipline of Estágio Supervisionado I, circumscribed in the curriculum of the course in Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa of the Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, which aimed the elaboration of didactic materials about the digital textual genres discussed in the National Common Curriculum Base (2018). Starting from the fanfics, narratives created by fans out of published works, and podcasts, audio files produced and distributed on demand, a bibliographic research took place about the fundamental characteristics of each genre. Subsequently, videos and podcasts were produced to assist teachers and students in basic education in understanding these genres, as well as in their possible application in the school context. For this, we support ourselves in the didactic sequence proposed by Joaquim Dolz, Michèle Noverraz and Bernard Schneuwly (2013) and presented by Luiz Antônio Marcuschi (2014), as well as other authors relevant to the theme. At the end of the activity, we were able to see how digital textual genres provide contextualized practices, broaden the critic knowledge and help in the digital emancipation of students and teachers in an essentially technological age.

KEYWORDS: Fanfic; podcast; digital textual genres; didactic materials.

1 | INTRODUÇÃO

As transformações enfrentadas pelo cenário educacional brasileiro nos últimos anos são notáveis. Com o objetivo de repensar práticas e métodos, os documentos norteadores da educação básica passaram a viabilizar um trabalho pautado nos diferentes gêneros textuais os quais circulam nas sociedades contemporâneas, com vistas a propiciar abordagens significativas e proveitosas que auxiliem na formação crítica e cidadã dos educandos. Desde a homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, observamos o crescente interesse pelos gêneros textuais nas práticas pedagógicas. Entretanto, no contexto de criação do documento e nos anos subsequentes, o trabalho com os gêneros permaneceu na teoria e, nas raras ocasiões em que se aplicava no contexto escolar, era feito de forma descontextualizada.

Em 2015, iniciavam-se as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) que, como o próprio nome sugere, tem como objetivo embasar a elaboração dos currículos escolares de diferentes estados brasileiros. A partir daí, a reflexão sobre os gêneros textuais/discursivos se intensificou e estes passaram a ser vistos como um dos pilares centrais no ensino de língua materna. Ao defender o trabalho com os gêneros no componente de Língua Portuguesa, a BNCC postula que este deve

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Nesse sentido, notamos como a perspectiva adotado pelo documento vai de encontro aos postulados de Mikhail Bakhtin (2003 [1997]). De acordo com o filósofo russo,

são os gêneros discursivos que permitem nossa efetiva integração e participação nas diversas esferas sociais. Segundo o autor, eles se caracterizam como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 280) e refletem as condições e finalidades da esfera social em que são produzidos. Assim, cada gênero pressupõe um objetivo comunicacional já definido e, conseqüentemente, cada gênero deverá ser produzido em situações adequadas a ele.

Ainda segundo Bakhtin, a variedade de gêneros textuais é infinita, não só porque as atividades humanas são inúmeras e inesgotáveis, mas também porque os próprios gêneros se reinventam, se reformulam e se ampliam à medida que as esferas sociais se tornam mais complexas (BAKHTIN, 2003). São exemplos desse processo os gêneros textuais digitais trazidos pela BNCC, muitos deles já conhecidos e dominados por grande parte dos alunos brasileiros. Esses gêneros se disseminam e se reinventam constantemente, impulsionados pela influência e facilidade das mídias sociais às quais temos acesso. De acordo com o documento,

[a]s práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 68, grifos do autor).

Partindo desse ideal, o presente artigo busca descrever a atividade desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado I, circunscrita no currículo do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, que objetivou a elaboração de materiais didáticos que auxiliassem alunos e professores da educação básica na apropriação dos gêneros textuais digitais *fanfic* e *podcast*. Inicialmente, apresentaremos um breve histórico dos gêneros em questão. Em seguida, trazemos possíveis possibilidades de aplicação embasadas na sequência didática de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2013) e apresentada por Luiz Antônio Marcuschi (2014), dialogando com outros autores pertinentes ao tema.

2 | AS FANFICS NO CONTEXTO ESCOLAR

Com a dita democratização do acesso à internet e a ampliação do ciberespaço, novos e diversificados gêneros textuais surgem e se reinventam constantemente. Conforme Costa (2005), os gêneros que circulam no ambiente virtual se caracterizam por suas próprias marcas e características, sejam elas linguísticas, discursivas e/ou pragmáticas. Assim, ao mesmo tempo em que reformulam gêneros já conhecidos em outra esfera que não a de origem, acabam por estabelecer formatos originais, demarcados por suas

estruturas e seus objetivos próprios. Além disso, o ciberespaço acaba por instaurar uma forma de cibercultura, isto é, uma cultura participativa (JENKINS, 2009), na qual existem inúmeras possibilidades de trocas de informação e experiência, permitindo uma produção e uma participação ativa àqueles que ali se encontram (NEVES, 2012).

Nesse sentido, destacamos as *fanfictions* ou *fanfics* como exemplos concretos de gêneros textuais digitais que circulam, exclusivamente, no ciberespaço. As *fanfics* se caracterizam como ficções criadas de fã para fã a partir de obras originais já publicadas, tais como livros, séries, filmes, animes e outros. Os fãs, com base em seus conhecimentos e na bagagem cultural que trazem consigo, criam narrativas elaboradas buscando, de certa forma, corrigir os problemas observados na obra original e preencher os espaços deixados pelos autores (SILVA, 2019).

Vargas (2015) argumenta que a origem das *fanfics* relaciona-se fortemente às origens das *fanzines*. Conforme explicado pela autora, as *fanzines* ganharam espaço na década de 1970 como revistas de baixa tiragem produzidas por fãs e que abordavam temas de interesse comum àquela comunidade específica. Com o avanço tecnológico, as *fanzines* passaram a ser difundidas, também, no ambiente virtual e é nesse contexto que surgem as *fanfics*. Podemos entendê-las, portanto, como uma “ramificação” da *fanzine*, que não mais abordará temas diversos, mas se dedicará à produção de narrativas sobre uma obra específica.

Dessa forma, o sujeito deixa de ser apenas um consumidor de tais conteúdos e passa a ter um papel ativo e relevante nessa cultura de massa engajada (SILVA, 2019). Não obstante, os produtores de *fanfics* esforçam-se “para que sua escrita atinja um grau de desenvolvimento que lhes possibilite angariar mais leitores, em uma mobilização que não é comumente encontrada nas práticas de sala de aula” (VARGAS, 2015, p. 91).

Ademais, a criação de *fanfics* vai muito além da produção escrita e necessita de grande envolvimento por parte dos autores. Além da narrativa em si, muitos dos *fanfiqueros*, isto é, os autores dessas histórias, criam pseudônimos e identidades visuais de acordo com a comunidade de fãs na qual estão inseridos. Também é necessária a criação de uma capa para a história que será publicada e muitos autores produzem vídeos de divulgação. Essas histórias são vinculadas em redes sociais e em plataformas específicas. No Brasil, a maior plataforma para publicação de *fanfics* é a *Nyah! Fanfiction*, que conta com milhares de inscritos e diversas publicações diárias.

Feitas as considerações sobre o gênero em questão, passamos agora à nossa proposta de aplicação das *fanfics* no contexto escolar.

É de conhecimento geral que o ano de 2020 trouxe inúmeros desafios à comunidade escolar, tanto para professores quanto para alunos. De uma hora para outra, todos se viram imersos em um ambiente conhecido mas que, agora, tornava-se um estranho. A apropriação de diferentes tecnologias e métodos que tornassem a distância estabelecida entre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem menor se fez necessária e, nesse

sentido, a elaboração de materiais sucintos mas eficazes se mostrou uma grande aliada. Dentre os muitos materiais utilizados, destacamos as vídeo-aulas. Conforme Zani, Bueno e Dolz (2020), o processo de gravação de uma videoaula demanda preparo e organização por parte do docente. A atividade vai muito além da gravação propriamente dita e necessita não só domínio do conteúdo a ser trabalhado, mas conhecimento sobre sua organização. Ademais, destacamos também a importância de se utilizar uma linguagem simples e precisa nesse tipo de material.

Devido às limitações impostas pela pandemia da Covid-19, as atividades da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, também requereram adaptações. Logo, como uma alternativa ao momento de regência, surgiu a proposta de elaboração de vídeo-aulas que auxiliassem, ao mesmo tempo, alunos e professores da educação básica no entendimento e apropriação dos gêneros textuais digitais amplamente discutidos na BNCC.

Para tratar do gênero *fanfic*, a vídeo-aula por nós desenvolvida se dividiu em duas partes e seguiu os moldes de sequência didática proposta por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly e apresentada por Luiz Antônio Marcuschi em seu livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” (2008). Segundo o autor, “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214). Assim, a sequência didática caracteriza-se como um percurso no qual o aluno desenvolverá os subsídios necessários para a produção de um determinado gênero textual. Limitados pelo curto espaço de tempo do qual dispunhamos para trabalhar, a solicitação de uma produção inicial e a organização do percurso de análise em diferentes módulos não foi possível, entretanto, entendemos que nossa gravação pode servir como base para que novos professores elaborem e aprimorem suas sequências didáticas a partir de nossa proposta.

Na primeira vídeo-aula, buscamos evocar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero trabalhado. Para isso, apresentamos textos com os quais a grande maioria dos alunos já teve contato, mas que, talvez, não soubessem que tinham sido idealizados como *fanfics*. A saga “Os Instrumentos Mortais”, de Cassandra Clare, por exemplo, faz um enorme sucesso entre adolescentes e pré-adolescentes e surgiu como uma *fanfic* de Harry Potter. Outro exemplo, é a peça Romeu e Julieta, de William Shakespeare. É claro que, no contexto em que a obra foi escrita, ainda não se pensava em *fanfics*, mas o fato é que o texto de Shakespeare, em essência, faz o mesmo movimento que o gênero aqui discutido: utiliza uma história já existente como inspiração para criar a sua própria. Nesse caso, inspira-se no poema “*The tragical history of Romeu and Julieta*”, de Arthur Brook, publicado em 1852. Também apresentamos narrativas cinematográficas, tais como “Voldemort: A origem do Herdeiro” e “A Liga Extraordinária”, que realizam o mesmo movimento de apropriação de personagens e cenários já existentes para criar novas histórias.

Na segunda vídeo-aula gravada, visitamos a plataforma *Nyah! Fanfiction* e analisamos a *fanfic* “A pata do Macaco”, baseada no anime *Naruto* e no conto homônimo de W.W Jacobs. Esse momento de análise visou a compreensão sobre a organização do gênero, que se constitui de título, capa, sinopse, notas do autor e os capítulos da história. Além disso, também buscamos identificar o PENTE da narrativa – personagens, espaço, narrador, tempo e enredo – e compreender como se dá o movimento de apropriação de personagens já conhecidos na construção da história.

No último momento da aula, propomos aos alunos a produção de uma *fanfic*. Com base em alguma obra – literária, cinematográfica, televisiva, musical entre outras – da qual gostassem, deveriam criar suas próprias narrativas, utilizando os personagens da obra original, porém, o final de suas criações deveria ser diferente do final existente nas obras que serviram de inspiração.

Entendemos que o trabalho com as *fanfics* fortalece o incentivo à autoria do aluno, permitindo o desenvolvimento de sua escrita a partir de práticas contextualizadas e próximas a ele. Ao mesmo tempo, considerando as diferentes linguagens que se imbricam na criação de uma *fanfic*, se caracteriza, também, como uma atividade de grande valor no desenvolvimento do multiletramento.

3 | OS PODCASTS NO CONTEXTO ESCOLAR

Atualmente, os *podcasts* têm se difundido e se popularizado tanto quanto os vídeos do *YouTube* nas sociedades contemporâneas. Caracterizado como um arquivo de áudio produzido e distribuído sob demanda, os *podcasts* também se mostraram como ótimos aliados no processo de ensino-aprendizagem durante o período de aulas remotas. Ademais, com o avanço tecnológico, a produção de um arquivo como esse se tornou mais acessível, visto que, hoje, são disponibilizados no mercado inúmeros aplicativos para celular e para outros dispositivos que objetivam democratizar a atividade.

Assim, como complemento à atividade do Estágio Supervisionado I, também elaboramos um “metapodcast”, tendo como público alvo os professores da educação básica. Dividido em duas partes, inicialmente, apresentamos um breve histórico do gênero, além de explicar seu funcionamento básico.

A origem amplamente divulgada para o termo surge da junção entre as palavras *ipod*, que designa um dispositivo de transmissão de arquivos de áudio e vídeo e *broadcasting*, uma forma de transmissão/distribuição de dados, cunhado por Adam Curry e Dave Winner. Por outro lado, a primeira vez em que o termo foi utilizado para se referir a arquivos de áudio, da forma como o entendemos hoje, data de fevereiro de 2004. Na ocasião, o termo foi utilizado pelo jornalista do jornal inglês *The Guardian*, Ben Hammersley, para se referir aos arquivos de áudio disponibilizados por seu colega Christopher Lyndon, em seu blog (JESUS, 2014).

Além de ser entendido como um gênero textual, o *podcast* também se insere nos gêneros radiofônicos, isto é, as diferentes estruturas e objetivos comunicativos que uma produção sonora pode adquirir. Cada gênero radiofônico dispõe de diversos formatos de produção, que serão utilizados de acordo com as intenções do produtor.

Os gêneros radiofônicos são: publicitário ou comercial, no qual estão os formatos de *jingle*, *slogan*, vinheta e testemunhal; jornalístico ou informativo, que tem em seus formatos a nota, o boletim, a reportagem, a entrevista, a crônica, o debate, o documentário radiofônico e o jornalismo esportivo; dramático ficcional, que pode assumir os formatos de rádio-novela, seriados, peça radiofônica e poemas dramatizados; o educativo-cultural, com os formatos de documentário radiofônico, biografia, programa temático, aulas e tutorias e o gênero musical, no qual são possíveis inúmeros formatos mas que, geralmente, alternam entre a locução e transmissão de músicas.

Assim que é produzido, o *podcast* é vinculado a um agregador, isto é, uma base de dados que o hospedará na rede e, posteriormente, o distribuirá para as plataformas de áudio digital mais conhecidas. O principal agregador utilizado hoje em dia é o *Anchor.fm*, pertencente ao *Spotify*. Além de distribuir as gravações pelas plataformas, a ferramenta também oferece estatísticas e dados sobre o acesso ao *podcast* publicado. Entretanto, para que o arquivo seja distribuído, é necessário que tenha ao menos um episódio agregado à plataforma, além de título, sinopse e uma identidade visual.

A segunda parte do “metapodcast” teve como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática que permitisse empregar o gênero no cenário escolar. Novamente, baseamo-nos na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly e entendemos que nossa proposta servirá de base para que professores e professoras adaptem a atividade de acordo com os diferentes contextos em que se encontram.

Na situação inicial, propomos verificar os conhecimentos do aluno sobre o gênero trabalhado. Nesse estágio, é interessante que o professor traga diferentes exemplos de produções, de acordo com os interesses e a realidade de seu alunado. Sugerimos os *podcasts* “Com ciência negra”, “Engenharia Científica” e “Isso é fantástico”, por se inserirem em diferentes gêneros e apresentarem diferentes marcas linguísticas e de enunciação. A partir da escuta das produções selecionadas, recomendamos ao professor propor a produção de um episódio. Ao definir o tema do qual tratarão e rascunhar a organização de seu *podcast*, os alunos teriam uma produção inicial a ser aprimorada nos passos seguintes da atividade.

O momento seguinte diria respeito ao primeiro módulo. Sugerimos aprofundar a análise sobre o gênero e compreender suas principais características, tais como a identidade visual, a sinopse, a organização do episódio, além de questões linguísticas como a variação empregada, entonação e mais. Esse momento de análise pode ter como base as produções apresentadas na situação inicial ou, ainda, trazer novos exemplos considerados pertinentes à discussão. Após o entendimento sobre o *podcast*, a discussão sobre os

gêneros e os formatos radiofônicos poderia ser realizada, analisando as particularidades de cada um.

No segundo módulo, aconselhamos aprofundar-se na produção do episódio. Em primeiro lugar, os alunos deveriam realizar seus pré-roteiros, definindo o formato de suas produções e as seções do episódio. Nesse momento, eles deveriam definir se o *podcast* contaria com entrevistas e quais seriam os convidados, qual seria a duração aproximada, se haveriam quadros temáticos e assim por diante. Posteriormente, poderiam realizar o roteiro definitivo, sinalizando todas as partes da produção e redigindo o texto da locução. Fatores gramaticiais não deveriam ser levados em conta nesse módulo, pois o objetivo é incentivar a produção do estudante e sua expressão, sem medo da avaliação.

Tais questões seriam evidenciadas somente no terceiro módulo, que teria como objetivo aprimorar as produções escritas antes de realizar a gravação. Em relação ao roteiro, possíveis “furos” poderiam ser solucionados além da reflexão sobre fatores linguísticos: vícios linguísticos observados na locução, adequação da variedade linguística de acordo com o formato assumido, clareza, objetividade, coesão, coerência dentre outros. Então, poderiam partir para a gravação e organização dos arquivos de áudio. Esse movimento permitiria colocar em prática aquilo que Marcuschi (2001) chama de retextualização, isto é, transpor um texto da modalidade escrita (roteiro) para a modalidade oral (*podcast*) e vice-versa. Assim, o aluno teria contato com dados reais de fala e escrita e as práticas não seriam desenvolvidas em detrimento uma da outra.

Um quarto módulo também seria possível, com o intuito de editar os arquivos gravados. Utilizando plataformas gratuitas como *MP3Cut*, *Super Sound* e *Audio Lab*, os alunos poderiam refinar suas gravações, adicionar trilhas sonoras e vinhetas, tanto de abertura quanto de encerramento. Na produção final, portanto, seria desenvolvida a identidade visual do *podcast* – uma fotografia tirada por eles, um logo ou uma ilustração – e, mediante as autorizações de responsáveis e das escolas, essas produções poderiam ser publicadas e divulgadas.

Vemos nos *podcasts*, igualmente, ferramentas de grande proveito no contexto de aulas remotas. Caracteriza-se como uma forma eficaz de desenvolvimento da oralidade do aluno mas, ao mesmo tempo, pressupõe o aperfeiçoamento de sua escrita. Assim, ambos os eixos são trabalhados em concordância, sem priorizar uma das práticas e ofuscar a outra.

4 | CONCLUSÃO

A discussão sobre a utilização de diferentes recursos tecnológicos na educação instiga a sociedade brasileira há algum tempo. No entanto, nunca foi tão necessário apreendê-las e utilizá-las de forma tão expressiva, visando tornar a experiência do ensino remoto menos distante do aluno e o mais proveitosa possível.

Ao desenvolvermos nossos materiais didáticos, visualizamos nos gêneros textuais digitais, como as *fanfics* e os *podcasts*, por exemplo, grandes aliados no processo de formação crítica e cidadã de nossos alunos, capazes de fomentar discussões profícuas, assim como desenvolver e ampliar o multiletramento. Ademais, ao iniciar um movimento de análise em materialidades linguísticas já conhecidas e, em alguns casos, dominadas por eles, permitimos a ampliação de sua criticidade, bem como sua emancipação em uma era essencialmente tecnológica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1997]. p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 27 mai. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

COSTA, Roberto Sérgio. (Hiper)Textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 102-116, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a08v2565.pdf>. Acesso em 27 mai. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura de convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação: um estudo de caso**. 2014. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/121992>. Acesso em 27 mai. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

NEVES, André de Jesus. A literatura marginal na internet: o fenômeno fanfiction como instrumento de disseminação e divulgação das margens. **Pontos de Interrogação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. vol. 2, n. 1, jan./jul, p. 158-172, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1436>. Acesso em 27 mai. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 3ª ed. 2013. p. 35-60.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Seqüências didáticas para o oral e a escrita:apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 3ª ed., 2013. p. 81-108.

SILVA, Meirylane Lopes da. **Educação para a emancipação na era digital**: um estudo sobre as *fanfics* como recurso pedagógico para a aprendizagem de leitura crítica e escrita criativa no ensino médio. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16387?locale=pt_BR. Acesso em 27 mai. 2021.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015. *E-book*. Disponível em <http://editora.upf.br/index.php/e-books-topo/65-jornada-nacional-de-literatura/132-o-fenomeno-fanfiction>. Acesso em 27 mai. 2021.

ZANI, J.B.; BUENO, L.; Dolz J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 33, n.2, p. 91-115, 2020. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i2p91-115. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/166801>. Acesso em 27 mai. 2021.

A IMPORTÂNCIA DO TRADUTOR E INTÉRPRETE NA UTILIZAÇÃO DOS TRADUTORES AUTOMÁTICOS

Data de aceite: 01/07/2021

Mirella Mota Cavalcante da Silva

Universidade Federal do Ceará
<https://orcid.org/0000-0003-3261-881X>
<http://lattes.cnpq.br/0304871209442655>

John Wirley Cavalcante da Silva

Universidade Federal de Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/8602267618371047>

Thayana Brunna Queiroz Lima Sena

Universidade Estadual do Ceará
<http://lattes.cnpq.br/1594170940402118>

RESUMO: Em detrimento das análises acerca da atuação do tradutor/intérprete frente aos desafios contextuais da cultura digital, é notório observar a tendência inovadora de dispositivos comunicativos em tarefas de tradução, para supor a viabilidade, enquanto rapidez e praticidade, na obtenção de uma tradução equivalente. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é investigar de que maneira a relação entre tradução humana (TH) e tradução automática (TA) podem convergir a uma perspectiva de integração colaborativa, tendo em vista o pressuposto teórico da Teoria do Skopos de Veermer (1986) e da abordagem funcionalista de Nord (1991). Logo, tratando-se de uma revisão de literatura de cunho qualitativo (CRESSWELL, 2010; YIN, 2016), o artigo pontua a interface na relação entre o papel do tradutor e a utilização dos tradutores automáticos. Sobre isso, destacamos o caráter ético da postura de

um tradutor bicultural na busca da sincronia equivalente das mensagens de partida e chegada de uma língua, conquanto o uso recorrente de traduções automatizadas não supõe uma interpretação correlata entre os sentidos dos signos e códigos linguísticos. Por conseguinte, sugerimos a importância da investigação continuada de pesquisas sobre a premência da temática apresentada, com enfoque nas relações colaborativas de integração entre TA e atividades tradutórias.

PALAVRAS-CHAVE: Tradutor/Intérprete; Cultura digital; Tradução Automática.

THE IMPORTANCE OF THE TRANSLATOR AND INTERPRETER IN THE USE OF MACHINE TRANSLATORS

ABSTRACT: In consideration to the analyses about the translator/interpreter's performance and the contextual challenges of digital culture, it is observed an innovative tendency of communicative devices in translation tasks, to suppose the viability, as to speed and practicality, in obtaining an equivalent translation. In this sense, the aim of this paper is to investigate how the relationship between human translation (HT) and machine translation (MT) can converge to a collaborative integration perspective, considering the theoretical assumptions of Veermer's Skopos Theory (1986) and the Nord's functionalist approach (1991). Thus, the article composes a qualitative literature (CRESSWELL, 2010; YIN, 2016) to point out the interface between the translator's role and the use of automatic translators. In this regard, we highlight the ethical posture of the bicultural translator for

the synchronization of the equivalence between the messages of departure and arrival of a language, since the recurring use of machine translations does not imply a correlated interpretation between the meanings of the signals and the linguistic codes. Therefore, we suggest the importance of continued research of this theme, focusing on collaborative relationships of integration between MT and translation activities.

KEYWORDS: Translator/Interpreter; Digital Culture; Machine Translation.

1 | INTRODUÇÃO

Em vista às análises acerca da importância da formação dos profissionais tradutores/intérpretes frente ao contexto da cultura digital, registra-se a integração da utilização crescente dos tradutores automáticos nas atividades tradutórias. Essa demanda reforça a necessidade de estudos quanto aos desafios à prática tradutória, no que tange a qualidade das traduções e na dinâmica observada pelo uso dos recursos tecnológicos.

Assim, tendo por base as concepções teóricas do *Skopo* de Vermeer (1986) e da abordagem funcionalista delineada por Nord (1991), para proporcionar o sentido de equivalência nas atividades de tradução, esse artigo salienta a significância do processo de qualidade das traduções que intercalam mecanismos automatizados da tradução automática (TA).

Logo, partindo do pressuposto da compreensão sobre a práxis da tradução, entende-se que a “tradução é um processo complexo cognitivo, linguístico, social, cultural e tecnológico” (CASTILHO *et al.*, 2018, p.10, tradução nossa¹), no qual avaliar a qualidade dos seus resultados reflete essa complexidade. Sendo assim, entendemos que o processo de tradução envolve situações contextuais que podem potencializar a dinâmica das atividades, no entanto, reforçamos um ponderar às interferências advindas com a introdução de ferramentas digitais acessíveis, para que os parâmetros de qualidade não sejam comprometidos.

Nesse sentido, infere-se a relevância das pesquisas que vislumbrem o uso de ferramentas e/ou aplicativos digitais nas atividades de tradução, já que no Processamento Automático de Línguas Naturais (PLN), a Tradução Automática (TA) se constitui como uma subárea que abriga estratégias de tradução e interpretação em caráter limitado que “embora tenha surgido como uma área de pesquisa há mais de 70 anos, a TA ainda apresenta desafios, como tratar gírias e coloquialismos (...)” (CASELI, 2017, p.1783).

Por conseguinte, neste trabalho, trataremos da importância da qualidade do processo tradutório, sob a ótica da integração entre o uso dos tradutores automáticos e atividades humanas tradutórias, com o objetivo de responder a seguinte pergunta: (1) Em que medida a relação entre tradução humana (TH) e tradução automática (TA) podem convergir a uma perspectiva de integração colaborativa?

Esse artigo está organizado da seguinte forma: a presente seção introdutória que

¹ “Translation is a complex cognitive, linguistic, social, cultural, and technological process.”

consiste na apresentação do objetivo da pesquisa, e, uma breve justificativa da temática levantada. Em seguida, temos a seção 1, na qual destacamos o papel do profissional tradutor e intérprete, quanto à abordagem funcionalista e a importância do sentido de equivalência nas tarefas tradutórias. Posteriormente, temos a seção 2 onde altercamos sobre a relação integrativa entre tradução humana e tradução automática. Por fim, na conclusão deste trabalho sugerimos a continuidade do prosseguimento de pesquisas que investiguem as perspectivas da integração entre as traduções humana e automática, tendo em vista a premência da temática apresentada.

2 | O PROFISSIONAL TRADUTOR/INTÉRPRETE SOB O VIÉS DA ABORDAGEM FUNCIONALISTA

A tradução compreende um processo comunicativo complexo que engloba distintas características das variadas formas de linguagem, na qual representa a fidedignidade do ato de traduzir a mensagem de um texto fonte (TF) para um texto alvo (TA). Além disso, a interpretação correlata de sentidos, seja manifesta em Língua de Sinais, seja traduzida em aspectos linguísticos escritos, evidencia a tangência do propósito da tradução como uma ciência que contempla a complexidade do envolvimento da comunicabilidade.

Logo, tem-se que a prática dos processos tradutórios circunda:

(...) uma prática da identidade ou da eliminação das diferenças; uma prática que envolve o próprio papel do tradutor como mediador intercultural mais próximo ou, às vezes, mais distante do autor e/ou do público leitor; uma prática que envolve duas culturas que passam a estar diretamente ligadas, uma vez que o tradutor procura colocá-las em contato via prática tradutória. (ZIPSTER E POLCHLOPEK, 2008, p.18)

Assim, entendemos que o exercício laboral da prática tradutória abrange competências inerentes ao desempenho funcional do papel do tradutor, que desenvolve a habilidade de traduzir a mesma mensagem em outra língua, de forma a cumprir intencionalmente o objetivo proposital nas relações comunicativas. Nessa ótica, segundo a concepção do *Skopos* (objetivo, propósito) definida por Vermeer (1986), a tradução pode ser considerada como:

um tipo de transferência, na qual signos comunicativos - verbais e não verbais - são transferidos de uma língua para outra, implicando uma intenção ao propósito nas situações comunicativas (traduções) verbalizadas ou não que, por sua vez, estão inseridas em um sistema cultural específico, o qual condiciona a sua avaliação como adequada ou não. (...) O propósito da tradução é o que determina os métodos e estratégias a serem empregados para se produzir um resultado funcionalmente adequado, isto é, que comunique sem descaracterizar os textos como original e tradução. (ZIPSTER E POLCHLOPEK, 2008, p.68)

Em vista dessa perspectiva, a abordagem funcionalista da linguagem remete a proposições de que uma mensagem alvo traduzida de uma mensagem fonte precisa

cumprir a funcionalidade entre as línguas de partida e chegada, a fim de pressupor que o propósito da tradução e interpretação seja convergido à equivalência de sentidos.

Sobre isto, as estratégias de tradução parecem compelir à qualidade do processo tradutório, e, o tradutor, então, deve levar em consideração gerir os melhores estratagemas que viabilizem um sentido correlato às mensagens codificadas e/ou interpretadas, no que diz respeito à intencionalidade do propósito comunicativo.

Nesse ínterim, “é o propósito de uma tradução que determina a estratégia de tradução e a forma que ela assume na cultura do país anfitrião” (WILLIAMS, 2013, *apud* CASTILHO *et al.*, 2018, p.13, tradução nossa²), tendo, assim, como fator mais importante, a finalidade desse processo. Todavia, consideramos, também, que “ainda não está claro como se pode definir se uma determinada tradução cumpre seus *skopos*” (HOUSE, 2015, *apud* CASTILHO *et al.*, 2018, p.13, tradução nossa³).

Por isso, torna-se relevante apontar que o papel do tradutor não está dissociado aos impasses contextuais das situações comunicativas, e se interpõem, também, que as abrangências linguísticas das variadas linguagens sujeitam às escolhas do profissional em adequar o sentido para a correlação da equivalência, tangenciando ao mais original possível. Nesse viés tenciona-se que:

Os tradutores tornam possível a comunicação entre membros de comunidades diferentes, pois permitem a construção de uma ponte no espaço entre situações em que as tantas diferenças de comportamento, expectativas, conhecimento e perspectivas, verbais e não verbais são tantas que não há um “solo” comum o suficiente para aquele que envia e para aquele que recebe se comunicarem eficientemente entre si mesmos. (NORD, 2001, p.1)

Nessa concepção funcionalista, a tradução pode ser percebida como uma comunicação intercultural, de forma que o tradutor, também, precisa ser pensado não somente como alguém “bilíngue”, contudo, um profissional bicultural, (ZIPSTER E POLCHLOPEK, 2008, p.66), a fim de mediar contextos comunicativos, para intencionar a função exequível da tradução e interpretação entre a complexidade das situações comunicativas. Além disso, consideramos que:

(...) o ato tradutório não se restringe apenas a dominar os recursos linguísticos de línguas distintas ou na mera transposição destes recursos do texto fonte ao texto meta. A tradução é mais abrangente que esse ato de mera transposição, de domínio dos recursos linguísticos, pois está presente nos mais diferentes gêneros textuais, concretizados nos vários textos que tecem nossos atos comunicacionais. (ROLÓN E OYARZABAL, 2013. p.1)

Dessa maneira, o papel do tradutor reflete a compreensão desse profissional sobre as próprias competências ao gerir escolhas que melhor se adequem às estratégias de tradução e interpretação. O tradutor é um profissional consciente do propósito complexo das demandas que esse processo exige, concorrendo aos aspectos qualitativos de

² “it is the purpose of a translation that determines the translation strategy and the shape it takes in the host culture”.

³ “is not clear how one can determine whether a given translation fulfils its *skopos*”.

equivalência das traduções. Logo:

O tradutor, no entanto, trabalha sob condições diferentes. O texto que ele escreve vai ser baseado numa mensagem que já existe em forma de texto em outra língua. O texto original limita o novo texto de inúmeras maneiras, sendo a mais visível delas o fato de que o texto do tradutor deve ter um alto grau de semelhança com o seu correspondente original para que seja reconhecido como uma tradução. Nos estudos de tradução, essa semelhança é atualmente denominada *equivalência*. (COSTA, 2005, p.2)

Considerando essa perspectiva, em detrimento do desempenho das atividades tradutórias, a predominância imprescindível da semelhança entre sentidos se torna indissociável ao papel do tradutor, e, compele diretrizes essenciais à ética desse profissional. Nesse delineamento, o tradutor bicultural entende que “a tradução permite que aconteça um ato comunicativo, o qual em razão da existência das barreiras linguísticas e culturais, não seja possível sem a tradução” (NORD, 1991, p.28).

Portanto, levando em deferência a pragmática do profissional tradutor sob o viés da concepção funcionalista, ressaltamos a importância das estratégias de tradução envolvidas no processo das atividades executadas. Sobre isto, nos amparamos nas possibilidades positivas e desafios inerentes ao uso dos tradutores automáticos, quanto ao desenvolvimento da permanência nos graus de equivalência de sentidos e semelhança associados às situações comunicativas contextuais.

Por isso, na seção seguinte, trazemos um delinear breve no que diz respeito à proposição integrativa e colaborativa entre as traduções automática e humana.

3 | PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO DAS TRADUÇÕES HUMANA E AUTOMÁTICA

À vista do expressivo papel do tradutor em tornar possível a comunicação entre diferentes línguas e distintas culturas, as estratégias das tarefas de tradução utilizadas devem ainda mais ser pensadas para cumprir o propósito certo dessa atividade. Não obstante, a correspondência entre os códigos linguísticos, quanto ao caráter da semelhança entre os sentidos contextuais precisam estar baseados em escolhas de qualidade pelo tradutor, especialmente no que diz respeito ao amparo das ferramentas tecnológicas.

Nessa ênfase, compreendemos que a práxis da tradução engloba um trabalho de avaliação da qualidade, a fim de constatar a fidedignidade da ética do tradutor. Além disso, em consideração à imersão da sociedade em uma cultura cada vez mais global e digital, sabe-se que as demandas estratégicas e funcionais de dispositivos tecnológicos são convergentes à integração de diversas atividades profissionais, e, a tradução tem se acercado e, também, exponencialmente, vem se apropriando desse contexto.

Configurando-se como uma das mais relevantes subáreas do Processamento Automático de Línguas Naturais (PLN), a tradução automática (TA) pode ser definida como a tradução de uma língua natural (fonte) para outra língua (alvo), mediante programas

de computador que abrangem os conhecimentos linguísticos aprofundados das línguas envolvidas, para a construção de recursos como gramáticas de tradução, dicionários multilíngues, etc. (CASELI, 2007, p.23).

Nesse cenário, a praticidade e rapidez nas traduções são visíveis, no entanto a ponderação à equivalência entre sentidos precisa ser considerada, já que ainda se percebe um caráter limitado das traduções automatizadas, no que tange à habilidade de interpretação em situações comunicativas nos contextos culturais.

Embora o surgimento de estratégias inovadoras da TA nos últimos anos, tais como a baseada em regras; a estatística, que considera *corpora* paralelos, bem como a mais recente estratégia; a neural, e, assim, minimizar desafios e limitações, “o que se pode concluir é que seja qual for a estratégia selecionada para realizar a TA o importante é ter em mente que ela deve ser avaliada considerando-se, sempre: (1) a utilidade e (2) o domínio para o qual a tradução é gerada.” (CASELI, 2017, p.1794).

Partindo desse pressuposto, intenciona-se que a abordagem estratégica, para a utilização da TA envolve a compreensão de que a avaliação na sua qualidade remete ao propósito pela qual está sendo destinada. Sendo assim, é válido ponderar que as ações de cunho colaborativo em traduções automáticas podem ser apreciadas sob uma ótica da intenção da sua funcionalidade à vista do seu envolvimento proposital.

Logo, as atividades tradutórias se delineiam na proporção que a cultura digital desperta nas relações sociais, a possibilidade de mecanismos integrativos para uma melhor viabilidade dos processos de fluxos de trabalho. E, nesse contexto, percebe-se uma crescente convergência da relação entre as traduções automática e humana, como em trabalhos de *crowdsourcing*, os quais integram métodos colaborativos e compartilhados. *Crowdsourcing* pode ser compreendido como:

Tipos de atividade online participativa na qual um indivíduo, uma instituição, uma entidade sem fins lucrativos; organização ou empresa propõe a um grupo de indivíduos de diferentes conhecimentos, heterogeneidade, e número, através de uma chamada aberta flexível, o empreendimento voluntário de uma tarefa. (ESTÉLLES and GONZÁLEZ *apud* CRESPO, 2017, p.71, tradução nossa⁴)

E, ainda, quanto à tradução realizada em *crowdsourcing*:

“Tradução por Crowdsourcing” pode ser definida como processos de tradução colaborativa realizada através de plataformas web dedicadas e iniciadas por empresas ou organizações, e, nos quais, os participantes colaboram com motivações que não sejam estritamente monetárias. (CRESPO, 2017, p.72, tradução nossa⁵)

4 “type of participative online activity in which an individual, an institution, a nonprofit organization, or company proposes to a group of individuals of varying knowledge, heterogeneity, and number, via a flexible open call, the voluntary undertaking of a task.”

5 “translation crowdsourcing” can be defined as “collaborative translation processes performed through dedicated web platforms that are initiated by companies or organisations and in which participants collaborate with motivations other than strictly monetary”.

Além disso, a possibilidade de fluxos de trabalhos mediados por grupos de *crowdsourcing* oferece um baixo custo para as empresas envolvidas, já que esse mecanismo compõe uma alternativa prática de trabalhos em grandes grupos de tradutores que se empenham às atividades colaborativas, como por exemplo, a rede social *Facebook*.

No entanto, esse tipo de fluxo de trabalho parece oferecer uma qualidade ainda razoável nas traduções automáticas colaborativas, pois não há uma revisão tal qual em um trabalho exclusivamente de um tradutor especializado, o qual se dedicou anos de estudo para corresponder à altura de sua formação. Sendo assim, é preciso ponderar ao nível de qualidade dessas traduções, levando em conta que:

É evidente que o crowdsourcing tem desafiado os especialistas do setor sobre os fluxos de trabalho, visionários da comunidade e pesquisadores de TA para alcançar o nível mais alto possível de adequação ao propósito. Este novo campo altamente dinâmico tem se tornado um terreno ideal para inovações, introduzindo variações de elementos básicos em TA ou abordagens profissionais, bem como novos, para alcançar qualidade. (CRESPO, 2017, p.88, tradução nossa⁶)

Logo, entendemos que as pesquisas acerca dessa crescente integração entre as práticas tradutórias automatizadas e humanas nos fluxos de trabalho ainda seguem em ascensão, e, por isso, o presente artigo expõe a importância das estratégias de tradução dos profissionais, as quais em interface com a subárea da TA, pode concorrer aos desafios e perspectivas positivas nas relações dessa práxis.

Nesse sentido, tencionamos destacar que o papel do tradutor entrelaçado ao conjunto constructo da TA tem a sua disposição ferramentas tecnológicas válidas à progressão de sua atividade, podendo gerir, conforme a demanda, certo nível de qualidade às traduções colaborativas. Assim, consideramos que a relevância da interação entre a gradual convergência da TA e tradução humana nas relações de trabalho pode oferecer ricas oportunidades de dinamizar os trabalhos das traduções, partindo da perspectiva de uma ação colaborativa amparada no viés funcionalista do papel do tradutor nesse processo.

4 | CONCLUSÃO

Nesse artigo nos propomos a investigar a seguinte questão: (1) Em que medida a relação entre tradução humana (TH) e tradução automática (TA) podem convergir a uma perspectiva de integração colaborativa?

Em relação a essa pergunta, é preciso levar em consideração que a interface entre a tradução humana e a subárea da TA tem seguido crescente a uma integração colaborativa nas relações de fluxos de trabalho, haja vista a imersão social ao contexto da cultura digital.

⁶ "It is clear that crowdsourcing has challenged industry experts on workflows, community visionaries, and MT researchers to achieve the highest possible level of fitness for purpose in a changing landscape. This new highly dynamic field has become an ideal breeding ground for innovations, introducing variations to basic elements in MT or professional approaches, as well as new ones, to achieve quality".

Nessa ênfase, buscamos salientar a relevância da abordagem funcionalista para amparar a ética do papel do tradutor em suas atividades, a fim de concorrer à equivalência entre os sentidos das situações comunicativas em contexto.

Logo, pressupor compreender a práxis dessa interface envolve admitir que a TA ainda demanda limitações em seus desenvolvimentos, entretanto, associada às traduções humanas parece repercutir em uma adequação mais equivalente à interpretação correlata na comunicabilidade, de forma a compelir as estratégias de tradução nesse processo. Sobretudo, destacamos que o tradutor/intérprete detém de escolhas dos melhores estratagemas para basear suas ações, inquirindo em sua prática, o propósito nas mediações entre as culturas envolvidas na atividade tradutória.

Sob a perspectiva da abordagem funcionalista de Nord (1991), denotamos a imagem do tradutor bicultural, o qual compreende a funcionalidade do seu papel na tradução entre as línguas, à vista do englobamento das conjunturas comunicativas culturais dessa laboração. Nessa ótica, a relação entre as traduções humanas e automáticas tende a uma dinâmica significativa para a semelhança interpretativa, tangenciando os aspectos linguísticos à análise das interações sociais envolvidas nesse cenário.

Dessa forma, salientamos a notoriedade do papel do tradutor para concorrer ao sentido de equivalência nas mensagens de partida e chegada de uma língua, tendo em conta a perspectiva de integração entre as atividades tradutórias e a utilização dos tradutores automáticos. Conquanto, ainda sugerimos o prosseguimento de pesquisas que investiguem as repercussões dessa interface entre a TA e o papel do tradutor, e, acenamos a importância de um olhar para a didática da formação desse profissional frente ao pragmático contexto da cultura digital.

AGRADECIMENTOS

À Deus Pai por Sua presença e força em um cenário pandêmico global e atípico da COVID-19.

Aos nossos familiares pelo suporte necessário e amor oportuno. Aos nossos preciosos filhos, fontes de inspiração em nossas vidas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial ao querido mestre Professor e Dr. Walter Carlos Costa, pela disponibilidade e apoio às leituras, e à Professora Dra. Pâmela Freitas Toassi.

À minha agência de fomento – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio e viabilidade relativa à produção deste trabalho – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

CASELI, H. M. **Indução de léxicos bilíngües e regras para a tradução automática**. Maio 2007. 158 p. Tese (Doutorado em Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.55.2007.tde-29082007-090905>.

CASELI, H. DE M. Tradução Automática. **Domínios de Lingu@gem**, v. 11, n. 5, p. 1782-1796, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL32-v11n5a2017-21>.

CASTILHO, Sheila *et al.*(ed.). Approaches to Human and Machine Translation Quality Assessment. *In*: Morkeens, John *et al.* (eds.). **Translation Quality Assessment: From Principles to Practice**. 1ed. Springer International Publishing, 2018. (p. 9-38).<https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241>.

COSTA, Walter Carlos. O texto traduzido como re-textualização.. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 16, p. 25-54, jan. 2005. ISSN 2175-7968. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6656>. Acesso em: 06 ago. 2020. Doi:<https://doi.org/10.5007/1907-1796.v2n16p25-54>.

CRESPO, Miguel A. J. Crowdsourcing and Translation Quality: Novel Approaches and the Language Industry and Translation Studies. *In*: Morkeens, John *et al.* (eds.). **Translation Quality Assessment: From Principles to Practice**. 1ed. Springer International Publishing, 2018. (p.69-93). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241>.

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Editora Sage, 2010.

NORD, Christiane. **Translating as a Purposeful Activity – Functionalism Approaches Explained**. St. Jerome Publishing: Manchester, UK & Northampton MA, 2001.

NORD, Christiane: **Text Analysis in Translation: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis**. Trad. Por Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam, Atlanta, Rodopi, 1991.

ROLÓN, Veronica R. R. P.; OYARZABAL, Myriam V. Uma ponte entre culturas: a tradução funcionalista de notícias jornalísticas. **Revista Escrita**, n.17, PUC:RJ, 2013. ISSN 1679-6888. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22361/22361.PDF>>. Acesso em: 06 de Jul. de 2020.

VERMEER, Hans J. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: Edições ASA, 1986.

YIN, R. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Editora Penso. Porto Alegre, 2016.

ZIPSER, Meta Elisabeth; POLCHLOPEK, Silvana Ayub. **Introdução aos estudos de tradução**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC,2008.125p.ISBN 978-85-61483-03-6

SOBRE O ORGANIZADOR

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

B

Baquaqua 1, 2, 3, 4, 5, 6

Booktube 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

C

Cultura digital 77, 78, 82, 83, 84

Currículo 10, 19, 20, 25, 49, 54, 67, 69

D

Diversidade 12, 13, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 44

E

Ensino 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 74, 76, 86

Ensino médio 7, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 28, 29, 31, 39, 65, 76

Ensino remoto 42, 43, 50, 51, 60, 67, 74

Escrita de si 1, 4, 6

F

Fanfic 67, 68, 69, 71, 72

Fanfics 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76

Ferramentas digitais 28, 32, 35, 50, 78

G

Gênero digital 37, 38, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 65

Gêneros textuais digitais 67, 69, 70, 71, 75

I

Imagens 11, 19, 21, 23, 24, 28, 31, 47, 48

Interculturalidade 19, 23, 24

Intérprete 77, 79, 84

L

Leitura 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 40, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 76, 86

Letramento digital 28, 29, 30, 31, 39, 40

Letras 6, 9, 13, 45, 56, 58, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 75, 86

Liberdade 1, 2, 3, 4, 5, 11, 25

Linguagem 5, 6, 8, 11, 13, 17, 21, 24, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 58, 61, 63, 69, 71, 79, 86

Linguística 11, 43, 44, 45, 53, 55, 59, 74, 86

Literatura 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 40, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 69, 75, 76, 77, 86

M

Materiais didáticos 67, 69, 75

P

Pandemia 41, 42, 43, 49, 51, 61, 71

Podcasts 67, 68, 72, 73, 74, 75

Práticas de leitura 7, 8, 10, 14, 15, 16, 40, 55, 57

S

Subjetividade 1, 4, 5, 6

T

TDICS 41

Tradução 6, 32, 40, 55, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

Tradução automática 77, 78, 79, 81, 83, 85

Tradutor 3, 31, 77, 79, 80, 81, 83, 84



LETRAS EM TRÂNSITO

LETRAS EM TRÂNSITO

LETRAS EM TRÂNSITO

LETRAS EM TRÂNSITO

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

**Atena**
Editora
Ano 2021



LETRAS EM TRÂNSITO

LETRAS EM TRÂNSITO

LETRAS EM TRÂNSITO

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021