

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

LINGUISTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 3



 Atena
Editora
Ano 2023

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

LINGUISTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 3



 Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe	
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira	
Editora executiva	
Natalia Oliveira	
Assistente editorial	
Flávia Roberta Barão	
Bibliotecária	
Janaina Ramos	2023 by Atena Editora
Projeto gráfico	Copyright © Atena Editora
Bruno Oliveira	Copyright do texto © 2023 Os autores
Camila Alves de Cremo	Copyright da edição © 2023 Atena
Luiza Alves Batista	Editora
Imagens da capa	Direitos para esta edição cedidos à
iStock	Atena Editora pelos autores.
Edição de arte	Open access publication by Atena
Luiza Alves Batista	Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

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

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

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

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Linguística, letras e artes: descrição, análise e práticas sociais 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	Linguística, letras e artes: descrição, análise e práticas sociais 3 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0975-5 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.755231101
<p>1. Linguística. 2. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.</p> <p>CDD 410</p> <p>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</p>	

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.

Em **LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E PRÁTICAS SOCIAIS 3**, 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 explicitam gênero fabular e animações, gênero autobiografia, Catupé Amarelo, Congada Catalana, linguagem Mabrak, educação musical, educação infantil, ensino remoto, língua portuguesa, ensino de inglês e formação de professores.

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
GÊNERO FABULAR DAS ANIMAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS SOB NOVA PERSPECTIVA	
Carla Lima Massolla A. da Cruz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7552311011	
CAPÍTULO 2	10
ANÁLISE DE ELEMENTOS COESIVOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA	
Cícera Evangelista da Silva Sousa	
José Raimundo de Oliveira Filho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7552311012	
CAPÍTULO 3	14
A REDE SOCIAL FACEBOOK E O CATUPÉ AMARELO DA CONGADA CATALANA: ANÁLISE DE UM ENUNCIADO VERBOVOCOVISUAL	
Wellington dos Reis Nascimento	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7552311013	
CAPÍTULO 4	31
ALTERANDO REALIDADES A PARTIR DA LINGUAGEM MABRAK: UMA TRADUÇÃO COMENTADA	
Luís Henrique Labres	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7552311014	
CAPÍTULO 5	47
FORMAÇÃO DA CRIANÇA E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Laíse Souza Rezende	
Suely dos Santos Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7552311015	
CAPÍTULO 6	57
O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	
Danyelle Costa Nunes	
Suzanny Pinto Silva	
Karin Claudia Nin Brauer	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7552311016	
CAPÍTULO 7	73
NOVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
André Aleixo de Oliveira Silva	
Débora Maria Nascimento Silva	
Maira Judith Azevedo Callou	

SUMÁRIO

Rita de Cassia Mendonça de Miranda

Adrielle Zagmignan

Luís Cláudio Nascimento da Silva

Dulce Porto Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7552311017>

CAPÍTULO 895

PROFESSORES EM FORMAÇÃO COMO GAME DESIGNERS: POR UMA
TECNOLOGIA EDUCACIONAL CRÍTICA

Bianca Garcia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7552311018>

SOBRE O ORGANIZADOR111

ÍNDICE REMISSIVO112

CAPÍTULO 1

GÊNERO FABULAR DAS ANIMAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS SOB NOVA PERSPECTIVA

Data de aceite: 02/01/2023

Carla Lima Massolla A. da Cruz

Doutora em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi

Artigo apresentado no VII COCAAL – Colóquio de Cinema e Arte da América Latina, realizado em agosto de 2019.

RESUMO: A animação é classificada como um gênero cinematográfico, quando referida pelos recursos midiáticos utilizados na sua produção. Contudo, quando abordamos o aspecto comunicativo, a genericidade é apropriada segundo os aspectos da linguagem da narrativa, e requer a ocorrência de enunciados relativamente estáveis, formações linguísticas que se movimentam em direção a uma regularidade de especificidades. Neste trabalho temos por objetivo realizar a análise de animações que surgiram em um ambiente transmidiático e que embora contemplam narrativas com características do gênero fabular, também apresentam um vínculo histórico-social, no qual é possível evidenciar um humor que intercambia entre a crítica e a ironia. São produções

cuja construção de sentidos é articulada sob uma nova perspectiva, sem referência de um tempo específico, lugar e padrões definidos de valores, mas dentro de uma circunstância de harmonia social, marcada pelo crescente processo de hibridização de genérica.

PALAVRAS-CHAVE: Animação; gênero fabular; humor-crítico; hibridização de gêneros; cinema.

ABSTRACT: Animation is classified as a cinematographic genre, when referred to by the media resources used in its production. However, when we approach the communicative aspect, genericity is appropriated according to the language aspects of the narrative, and requires the occurrence of relatively stable utterances, linguistic formations that move towards a regularity of specificities. In this work we aim to carry out the analysis of animations that appeared in a transmedia environment and that although they include narratives with characteristics of the fable genre, they also present a historical-social link, in which it is possible to evidence a humor that exchanges between criticism and irony. These are productions whose construction of meanings is articulated under a new

perspective, without reference to a specific time, place and defined standards of values, but within a circumstance of social harmony, marked by the growing process of hybridization of the generic.

KEYWORDS: Animation; fable genre; humor-critical; gender hybridization; movie theater.

É comum encontrarmos a animação classificada como um gênero cinematográfico, como podemos visualizar nos apontamentos do IMDb e na abordagem de alguns teóricos. E, se pensarmos no sentido dos recursos midiáticos utilizados, tal conceituação é pertinente, uma vez que é possível a caracterização de similaridades nos processos de produção. Contudo, quando abordamos o aspecto comunicativo, os recursos utilizados para elaboração do produto físico não determinam a genericidade, uma vez que, para formação de um gênero, segundo Bakhtin (2003), é necessária à ocorrência de enunciados relativamente estáveis, formações linguísticas que se movimentam em direção a uma regularidade de especificidades.

Essa relativa estabilização acontece através do uso da linguagem em interações concretas. No entanto, mesmo definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros também carregam um caráter flexível e plástico.

Altman (2000, p.34), que concebe o gênero sob o viés da linguagem, classifica como gênero a ideia que norteia todos os filmes, uma vez que está por trás de qualquer percepção de que temos deles. Para ele, os filmes são parte de um gênero como as pessoas pertencem a uma família ou grupo étnico. Basta citar um dos gêneros ocidentais clássicos como comédia, musical, terror, ficção, que até mesmo o espectador mais casual já possui certa imagem mental dos aspectos que serão utilizados na construção destes tipos de narrativas.

Todavia, a classificação em gêneros não é um processo simples, depende de um conceito complexo e de múltiplos significados. Ao analisarmos os gêneros sob a perspectiva da construção de sentidos, predominantes nas narrativas, verificamos uma proximidade com um sistema similar ao das narrativas das obras literárias, pois existem relações necessárias e não arbitrárias entre as partes constitutivas dos sentidos. De acordo com Todorov (2010, p.84), quando conhecemos a estrutura da obra literária, também deveríamos poder, a partir do conhecimento de um só traço, reconstruir todos os outros. Também seguindo a distinção dos traços na elaboração das narrativas que os primeiros gêneros cinematográficos surgiram, como uma extensão do estudo dos gêneros literários (ALTMAN, p.33, 2000).

Mas, a linguagem cinematográfica oferece novas possibilidades ao processo comunicacional, entre elas, como postula Stam, o diretor pode articular os recursos discursivos da narrativa e produzir um novo tom. Sendo assim, a direção que conhece os recursos discursivos, bem como as particularidades dos gêneros, pode pela criatividade, ou por uma intenção prévia, elevar ou vulgarizar um gênero, revigorar um gênero exaurido,

instilar um novo conteúdo progressista em um gênero conservador ou parodiar um gênero para provocar humor. Deslocamo-nos, desse modo, do campo da taxonomia estética para o das operações ativas e transformadoras (STAM, 2003, p. 151). Nesta perspectiva, a partir do contexto sócio histórico e por meio das produções elaboradas no mercado de animações, se percebe diferentes realidades e visões de mundo diversas, que pode embrutar a vivência e a experiência particular de quem as produzem. O espectador, por sua vez, fica submetido a uma imagem articulada pelos recursos comunicacionais, que criam e recriam significados de acordo com a realidade social que se deseja passar. Neste cenário, a comunicação não pode mais significar somente uma transmissão de informações, é a produção de sentidos, a negociação de significados, que transformam e elevam o processo de informação a um processo comunicacional, fazendo com que a comunicação seja muito melhor entendida como constitutiva, composta por vários elementos, fenômenos e práticas sociais.

Uma análise comparativa das animações cinematográficas do século XXI, em relação às do século XX, vai evidenciar não somente uma atualização na linguagem das novas narrativas, como também o surgimento de outro estilo de animações, nas quais toda a arquitetura que envolve a produção e a compreensão dos sentidos lhes agrega um humor vinculado ao raciocínio crítico sócio-histórico. Verificamos assim, que parte das animações cinematográficas do gênero fabular adotaram um novo estilo, nas quais a ironia ganha maior destaque, assim como os novos processos interativos, que concebem uma multiplicidade de vozes nas formações discursivas e nas formações comunicacionais.

Talvez pela influência literária ou pela simplicidade das primeiras narrativas, até pouco tempo atrás, não se questionava se a animação não deveria ser considerada como mais um gênero cinematográfico, ao lado do romance, ficção e documentários, entre outros. No entanto hoje, com a complexidade das atuais narrativas, não cabe mais reduzir a amplitude do discurso das animações a um enquadramento específico conferido a um gênero, pois, da mesma forma que nos títulos filmados, as produções animadas também se manifestam em uma diversidade de gêneros cinematográficos, razão pela qual a animação passou a ser definida como uma “linguagem de mil possibilidades” (ROMANO, 2017, p.1).

O conceito de gênero da linguagem é uma terminologia muito disputada e oscila entre as diferentes formas de discurso social e de processos interativos. Bakhtin (2003), que se dispôs a abordar detalhadamente o assunto, optou pela classificação de gêneros do discurso. E, como as relações humanas são complexas, ininterruptas e sujeitas a constantes mudanças, os gêneros que se constituem a partir das atividades humanas, consequentemente, irão refletir as mudanças histórico-sociais. Sob esta perspectiva os elementos melodramáticos podem ser evidenciados nas diferentes características dos gêneros e subgêneros, como por exemplo, nos filmes de *gangsters*, nas quais as circunstâncias revelam progressivamente as características das pessoas da região oeste que são trazidas para a cidade, um estilo que pode ser identificado também no cinema negro, no qual os grupos enfrentam a lei ou se enfrentam.

Nos filmes de ficção os argumentos levantam situações com probabilidades científicas e o melodrama surge no processo de descoberta do desconhecido. Diferente dos filmes de terror, no qual os assassinatos melodramáticos pertencem a Terra e os telespectadores têm mais informações sobre o criminoso do que os próprios personagens. Já nos filmes de guerra, observamos geralmente uma propaganda sobre as façanhas dos vencedores, e por isso, os aspectos melodramáticos são identificados nas vitórias da jornada dos heróis. Ao contrário dos filmes de tragédia, nos quais a natureza melodramática ganha força no isolamento físico e mental dos personagens. Embora tendo como base a família, novas possibilidades foram introduzidas nos melodramas da atualidade. Christine Gledhill (apud ALTMAN, 2000, p.34), aponta questões da intervenção feminista e as tentativas, em grande parte frustradas, de se reconectar a teoria do cinema às raízes históricas do melodrama teatral. Enquanto o melodrama nos estudos do cinema enfatiza principalmente o lado feminino doméstico, o gênero teatral de melodrama está focado na ação e situações de perigo. Enquanto o engajamento do melodrama do cinema permaneceu enraizado no modelo de melodrama familiar.

No final das décadas de 1980 e 1990, teóricos como: Linda Williams, Steve Neale, Rick Altman e Christine Gledhill, começaram a investigar os usos do melodrama durante o período da Hollywood clássica, a fim de encontrar provas do termo utilizadas para descrever os filmes identificados como melodrama. Em função disso, muitos debates surgiram em torno da noção de gênero no cinema, baseados na indústria e categorização. Para Rick Altman (2002, p.35) a abordagem de Neale sobre o gênero sugere uma dependência da classificação industrial, o que limita as maneiras pelas quais os filmes podem ser lidos e compreendidos. Altman observa que a pesquisa de Neale é baseada em um estudo da imprensa especializada e não da própria indústria do filme, que Neale parece considerar como intercambiáveis. Sendo assim, rejeita a ideia de Neale de depender da classificação industrial como forma de identificar gênero, Altman argumenta que as interpretações do cinema não podem ser limitadas por fatores industriais.

Nesta perspectiva, a partir do contexto sócio histórico e por meio das produções elaboradas no mercado de animações, se percebe diferentes realidades e visões de mundo diversas, a partir da vivência e experiência particular de quem as produzem. O espectador, por sua vez, fica submetido a uma imagem articulada pelos recursos comunicacionais, que criam e recriam significados de acordo com a realidade social que se deseja passar. Neste cenário, a comunicação não pode mais significar somente a transmissão de informações, é a produção de sentidos, a negociação de significados, que transformam e elevam o processo de informação a um processo comunicacional, fazendo com que a comunicação seja muito melhor entendida como uma linguagem composta por vários elementos, fenômenos e práticas sociais. Portanto, partindo do pressuposto de que a sociedade na qual vivemos é dinâmica e interativa, reconhecemos também que surgem exigências para que o conhecimento seja concebido dessa mesma forma, se inicia um processo interminável de

constante construção, confronto e transformação dos significados.

Conforme Mascarello (2006), “essa é a mais interessante aplicação do conceito de pós-modernismo ao cinema: designar o que foge às classificações tradicionais da teoria” (MASCARELLO, 2006, p.363). Pois o filme resgata o passado, transformando o que antes era velho em novo, porém respeitando seu significado original. De uma forma nostálgica, traz para os dias de hoje o que já passou pelo cotidiano. Para Hutcheon (1991), “o passado realmente existiu, mas hoje só podemos ‘conhecer’ esse passado por meio de seus textos e aí se situa seu vínculo com o literário” (HUTCHEON, 1991, p. 168). Não se preocupa diretamente em demonstrar o tempo e o espaço, pois a preocupação está voltada em mostrar aquilo que está sendo representado e seu significado. É uma visão voltada à heterogeneidade, às diferenças, à despreocupação com a visão geral do mundo. A valorização do incomum, do não permitido ou, até mesmo, daquilo que é excluído e considerado como impuro. Segundo David Harvey (1993, p. 19), as composições pós-modernas privilegiam a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. Há a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais, pois dialogam com usos e costumes atuais, apresentam verossimilhança com contextos histórico-sociais e introduzem não somente vozes de celebridades, como também traços estéticos e características de suas personas. As animações atuais surgiram em um ambiente transmídiático, que evidencia pela produção de presença dos personagens e a ambiência da contemporaneidade, o desenvolvimento de narrativas que agregam características do gênero fabular, mas também representam um contexto histórico-social, no qual é possível evidenciar um humor que intercambia entre a crítica e a ironia e constrói, sem referência de tempo, lugar e padrões definidos de valores, mas que define circunstâncias de harmonia social. Mesmo que haja uma junção de diferentes gêneros, hibridização, os títulos evidenciam o perfil de um novo estilo de animações.

Maffesoli, por sua vez, não foca na representação em si, mas no processo, ele acredita que como regulador desse emaranhado de sentimentos está a ética, que atua como o “cimento que fará com que diversos elementos de um conjunto dado formem um todo”. (Maffesoli, 2012, p. 29).

Certo é que com o passar do tempo, surgem novos gêneros ou alguns gêneros se modificam para atender às necessidades das expressões comunicacionais.

Verificamos também que o número de produções com gêneros híbridos é crescente, da mesma maneira que o uso da intertextualidade, geralmente de forma implícita, exigindo do espectador um conhecimento prévio dos conteúdos, para que possa entender a narrativa. Chamamos este momento de percepção de *insight*, palavra inglesa que significa o momento de compreensão súbita, que expressa quando o discernimento do espectador atento é iluminado. Podemos também afirmar que seria o momento da saciedade dele, ao conseguir decifrar o conteúdo explícito na articulação entre textos, imagens, sons e

movimentos da narrativa. É semelhante à situação de um jogador que vence, ele é fidelizado pela conquista e deseja compartilhar e repetir a sensação de vitória, o que naturalmente justifica o aumento crescente do público das plateias cinematográficas de animações.

A animação, como uma forma de linguagem, é um meio pelo qual podemos visualizar com bastante clareza o processo de hibridização dos gêneros contidos nas produções. A Figura 1 ilustra algumas possibilidades de hibridização de gêneros nas animações.

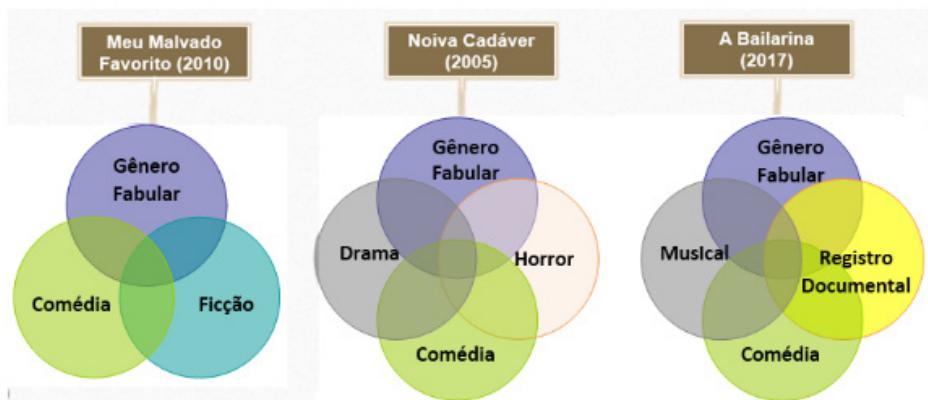


Figura 1 – Animações com gêneros híbridos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do contínuo processo de hibridização genérica os conteúdos das narrativas também passaram por mudanças, as elaborações das produções receberam influências constantes dos novos recursos tecnológicos, que possibilitaram o desenvolvimento de processos interativos e alcançaram diversas esferas de uso da linguagem. O movimento já constituído nas relações de pessoas de diferentes lugares se amplia, enquanto as produções cinematográficas se difundem alinhadas às atuais possibilidades de comunicação.

Nestas produções, a ironia ganha maior destaque, assim como os novos processos interativos, que concebem uma multiplicidade de vozes nas formações discursivas e nas formações imagéticas.

Por conta das distintas especificidades, podemos identificar uma notória diferença entre uma animação fabular convencional de uma fabular que, associada aos gêneros ficção e comédia e sob a ambiência da reprodução de um contexto sócio-histórico, produz, no formato de fábula, cenas que estimulam o humor e uma crítica mais ácida, como demonstra animação “A Fuga das Galinhas” (Chicken Run, 2000, Dreamworks Animation, Peter Lord e Nick Park).

Com o objetivo de facilitar nossa análise, chamamos esta nova linha de animações cinematográficas de fabulares do estilo humor crítico, diferenciando-as das animações

fabulares convencionais, que predominaram no século XX. E, para que possamos estabelecer a diferenciação entre os estilos, identificaremos os aspectos da realidade social e as especificidades desenvolvidas nas narrativas para construção do imaginário.

Atualmente, as abordagens sobre gêneros não estão presas as teorias dos gêneros elaboradas no passado, que impuseram discretamente alguns de seus critérios, e estes continuaram a exercer uma influência tácita nas tentativas mais recentes de fazer teoria dos gêneros (ALTMAN, 2000, p.17).

É importante ressaltar, que este trabalho não tem por objetivo discutir as características dos gêneros das produções nas análises filmicas, até por conta da hibridização genérica dos títulos selecionados. Embora atualmente, diferente do que Altman (2000, p.17) menciona em relação ao final do século XX, os vínculos com as teorias dos gêneros passados são mais brandas e não limitam as tentativas de estudo dos processos comunicacionais mais complexos e dinâmicos, representados, principalmente, pela hipertextualidade. Assim, a identificação genérica deve ser percebida no sentido de facilitar e não engessar a condução de uma narrativa.

Gênero, em outras palavras, é uma ferramenta que deve ser usada com sabedoria, mas não tanto: a definição do artefato individual nos termos genéricos pode ser útil, mas não deve ser seguida a todo custo. Não é todo aspecto do texto do gênero que deve ser necessária ou puramente atribuível à sua identidade genérica, por isso não há necessidade de inventar requintes absurdos de denominação genérica ou tornar a malha da rede de classificação ou definição tão elaborada a ponto de não permitir mais a passagem de luz através dela. (LANGFORD, 2005, p.7)

Hoje, é possível constatar na sociedade pós-moderna, que emergiu em um cenário de constantes evoluções dos recursos tecnológicos e comunicacionais, e sob a diversidade da globalização, diferentes produções cinematográficas, que impulsionaram a construção de narrativas que agregam especificidades de gêneros diversos. Contudo, por conta da heterogeneidade, as práticas da linguagem nas atividades humanas promovem dificuldades em traçar limites para os gêneros, estimulando um constante processo de hibridização, uma mistura entre diferentes gêneros.

Trata-se de uma tendência estimulada pela diversidade dos recursos digitais, que introduz traços ideológicos contemporâneos e a intergenericidade, ou seja, a fusão de gêneros diferentes, que atuam em conjunto para cumprir um determinado propósito comunicativo, desvinculado de um tempo linear.

A fantasia pós-moderna não é destacada da existência cotidiana, mas, é o que de fato impulsiona tudo, valorizando a existência do real. Enquanto por um lado o imaginário influencia o real, por outro os fatos históricos e a realidade social também são inseridos nas narrativas imaginárias.

Nos últimos vinte anos, parte das animações fabulares cinematográficas passaram a utilizar, na construção de sentidos das narrativas, estratégias comunicativas que privilegiam

uma linguagem crítica, por meio de uma junção articulada e transformadora entre imagens, som e discurso. O resultado surge pela produção de diferentes cenários e a apresentação de uma mensagem vinculada a uma visão de mundo, que se manifesta por múltiplas vozes. São essas as animações que identificamos como fabulares do estilo humor crítico, que expressam de maneira crítica e cômica, questões sócio-políticas e culturais, criando um novo prisma no conteúdo de determinados títulos e atendendo as necessidades de um público de espectadores diversificado, pois alcança uma camada que busca conteúdos de maior profundidade.

Com o avanço tecnológico, surgiram novas possibilidades na representação do imaginário das narrativas, inclusive permitindo produções intermediárias, com mais canais de acessibilidade e preparadas para atender uma plateia de âmbito global. Desta maneira, além das salas de cinema, os longas-metragens também circulam em ambientes menores, e muitas vezes individuais. Temos aqui uma nova noção de cinema, embora ele continue nas salas cinematográficas, também acontece em ambientes privados, com uso de projetores e telas digitais, ou ainda, a nível pessoal, com apoio de *notebooks*, *tablets* e celulares. Esta outra dimensão de cinema não será tratada neste trabalho, uma vez que partimos para análise de títulos que alcançaram maiores bilheterias ou que influenciaram estas respectivas produções.

Enfim, identificamos que sob os aspectos da pós-modernidade, ou contemporaneidade, já que as novas animações cinematográficas refletem a realidade de uma sociedade que busca maior velocidade, clareza e qualidade das informações. Razão pela qual as narrativas incorporam traços de diferentes gêneros, veiculados em diversos espaços e que desencadeiam novas possibilidades de construção da linguagem, um novo modelo de interação com o mundo e novas possibilidades na construção e uso do conhecimento. Seja pela generalização do uso, por suas peculiaridades ou pelas possibilidades de revisão de conceitos, a necessidade de análise dos gêneros audiovisuais ganhou relevância na atual conjuntura, até por conta do uso assertivo da linguagem nas ferramentas de tecnologia virtual, nos processos de aprendizagem e na própria percepção de mundo. Potencializadas pelo contínuo avanço tecnológico, às produções cinematográficas alcançaram maior amplitude na apresentação da magia do mundo fantástico, face às especificidades do humor crítico, à construção da ambiência, e à atmosfera em que se desenvolvem, progressivamente conquistam um espaço cada vez maior entre espectadores jovens e adultos. Os títulos passaram a refletir temáticas, que espelham verossimilhança com determinados contextos sócio-políticos e diferentes culturas, e que, somados a demonstração de presença dos personagens, incorporam o perfil de alguns ícones e atualizam o desenvolvimento de novas maneiras de comunicação, que respondem às necessidades e exigências da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, R. *Los Generos Cinematograficos*. Barcelona: Paidós, 2000.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.
- LANGFORD, B. *Film Genre: Hollywood and Beyond*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005.
- MAFFESOLI, M. *O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- MASCARELLO, F. (Org.). *História do Cinema Mundial. Cinema Hollywoodiano Contemporâneo*. Campinas: Editora Papirus, 2006.
- ROMANO, A. *Animação: Gênero ou Linguagem?* 2017. Disponível no site: <http://kinoforum.org.br/criticacurta/animacao-genero-ou-linguagem/>. Acesso em 02 out. 2018.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Correa Castello, M. C. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DE ELEMENTOS COESIVOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Data de aceite: 02/01/2023

Cícera Evangelista da Silva Sousa

Aluna do Mestrado Profissional em Letras
– PROFLETRAS/Capes – UPE/Campus
Garanhuns

José Raimundo de Oliveira Filho

Aluno do Mestrado Profissional em Letras
– PROFLETRAS/Capes – UPE/Campus
Garanhuns

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual.
Produção escrita. Elementos coesivos.
Ensino.

1 | INTRODUÇÃO

É tarefa do professor de língua materna tomar como ponto de partida o texto produzido pelo aluno para trabalhar os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos gêneros textuais, como também os aspectos gramaticais que possam ampliar a sua competência discursiva.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objetivo avaliar como o emprego de elementos coesivos pode interferir na produção escrita e, para tal,

utilizou-se como *corpus* uma pesquisa realizada em uma escola de Ensino Fundamental do município de Afrânio - PE e em uma escola do município de Belo Jardim - PE, com alunos do 7º e 9º ano, respectivamente.

O aporte teórico, com base nos pressupostos da análise linguística, está respaldado em Antunes (2003 e 2007), Swales (1990) *apud* Dell'Isola (2012) Koch (2014) e Marcuschi (2008) com o qual tentar-se-á descrever alguns aspectos linguísticos atinentes à coesão textual.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objeto de estudo 25 produções escritas realizadas por estudantes do 7º ano do ensino fundamental do município de Afrânio - PE e do 9º ano do Município de Belo Jardim - PE.

Mediante os objetivos pré-estabelecidos no âmago da pesquisa, foi realizada uma sequência de atividades em três momentos a saber:

1^a momento: Características da autobiografia

Leitura e estudo dos textos motivadores (Um pouco de minha vida, Felipe Simões Quartero e autobiografia de Helena Kolody) do gênero autobiografia observando os seguintes elementos:

- a) Contexto físico e sócio subjetivo de produção: o lugar e o momento de produção, o emissor, o interlocutor, o lugar social de interação, o lugar histórico da interação, a posição social do emissor, a posição social do interlocutor, o objetivo e o conteúdo temático do texto.
- b) O plano discursivo: plano textual global, tipo de discurso predominante e a sequência discursiva (tipologia) predominante.
- c) As marcas linguísticas: pronomes, déiticos, modalizadores, elementos coesivos, características dos períodos e frases, dos parágrafos, do léxico (adjetivo, substantivo, advérbios etc.)

2^º momento: Proposta de produção textual Autobiografia

Propusemos que os alunos escrevessem suas autobiografias partindo da seguinte proposta: a partir da leitura dos textos motivadores e com base na sua história de vida, escreva sua autobiografia, selecione, organize e relate, de forma coerente e coesa as informações: onde nasceu, quem são seus pais, onde começou a estudar, onde mora, o que mais gosta de fazer, seus sonhos, fatos que marcaram a sua vida.

3º momento: Análise das produções

Após da aplicação da atividade de produção textual, por meio da análise dos textos, foi possível avaliar o conhecimento dos estudantes sobre o gênero autobiografia, indicando e/ou confirmado algumas marcas que lhes são próprias com ênfase nas ocorrências relacionadas ao uso de elementos de coesão na escrita dos discentes.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tomar os Gêneros textuais como objeto de trabalho para o ensino de língua na escola, amplia as possibilidades de uma prática concreta de acordo com restrições e obstáculos reais do processo de ensino/aprendizagem.

Conforme Swales (1990, apud Dell'Isola, 2012, p. 12)

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes,

mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo.

Assim, o trabalho com os gêneros na escola decorre de uma atuação didática que reconhece o gênero quanto a sua função social, ou seja, aos seus objetivos de comunicação, produção e circulação, definindo, a partir daí, suas marcas para melhor utilizá-lo, nos diferentes contextos de comunicação, seja na escola ou na sociedade.

Em adição a isso, Antunes (2007, p.59) afirma que os “conhecimentos referentes à composição dos diferentes gêneros textuais são imprescindíveis para que possamos ser eficazes comunicativamente, até mesmo na hora da escolha dos padrões ou estas regras tipicamente gramaticais”.

Portanto, eleger os gêneros textuais como objeto de análise linguística propicia um encaminhamento pedagógico/metodológico que viabiliza a progressão dos conhecimentos referentes ao gênero, quanto ao contexto físico e sócio-subjetivo de produção no plano discursivo e das marcas linguísticas.

É comum na produção escrita haver problemas concernentes à coesão textual, seja pela falta de planejamento, da atividade regular da própria escrita e da revisão do que se escreve. Isso é observado por (ANTUNES,2003).

A consequência disso é a produção feita de qualquer forma, ficando tudo conforme aparece na primeira escrita, uma vez que até grandes escritores, lapidando suas obras, passaram por inúmeros borrões, como bem o descreve (ANTUNES, 2007).

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981, apud KOCH, 2014), os critérios da textualidade são: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, coerência e coesão. Este último, que faz parte do estudo em tela, embora de acordo com (MARCUSCHI, 2008), não seja necessário nem suficiente para a textualidade, ele constitui um critério relevante. Isso porque, ao serem empregados conectores, indica-se a relação semântica que se pretende estabelecer entre orações, períodos e parágrafos.

Assim, os elementos coesivos funcionam como elos entre partes do texto, formando as relações textuais as quais podem ocorrer, segundo (ANTUNES 2007), por reiteração, associação e conexão. A relação se dá por reiteração quando ocorre pelas retomadas e segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes; por associação, quando ocorre pela contiguidade semântica entre as palavras e, por conexão, quando pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Destacamos, a seguir, as principais marcas identificadas:

- a) por reiteração. Ex.: *“Meu pai é natural de Serra dos Ventos e Minha mãe também é de Serra dos Ventos. Sou filha de A. Alves e filha de A. Farias”*
- b) por conexão, relativo aos aspectos coesivos por reiteração. Ex: *“Um dia 31 pretendo fazer curso para PM e de designer gráfico (...) já que eu amo muito*

desenhar, pintar e fazer alguns rascunhos antes de desenhar e pintar”

c) repetição da forma remissiva formada pelo pronome substantivo demonstrativo lá:
Ex.: “*Gostaria de viajar pra Orlando, para mim divertir lá nois parques de lá é muito legal lá em Orlando (...)*”

d) Forma referencial com lexema idêntico ao sintagma nominal antecedente: Ex. “*Eu gosto tanto de minha familia sem minha familia eu nem sou nada (...)*”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de análise linguística, com base na produção do educando são relevantes para que o professor tenha ciência do que já sabe e o que precisa saber com vistas a ampliar a apropriação das habilidades linguísticas e dos conhecimentos inerentes ao ato de produzir com intuito de rever e aprimorar as suas produções, originando a autoria. Ou seja, as atividades de análise linguística promovem a reflexão acerca dos textos produzidos na escola à medida que o professor conduz os alunos a perceberem tanto os efeitos quanto as regularidades dos usos linguísticos de modo a ampliar as capacidades discursivas dos discentes.

Portanto, espera-se que esse trabalho sirva de inspiração aos professores e pesquisadores e, ao mesmo tempo, possa contribuir para a prática reflexiva do ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Muito além da gramática**: por um sentido de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos? IN: DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Gêneros textuais [recurso eletrônico]**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

CAPÍTULO 3

A REDE SOCIAL FACEBOOK E O CATUPÉ AMARELO DA CONGADA CATALANA: ANÁLISE DE UM ENUNCIADO VERBOVOCOVISUAL

Data de aceite: 02/01/2023

Wellington dos Reis Nascimento

Mestre em Estudos da Linguagem
pela Universidade Federal de Goiás e
Doutorando do curso de Pós-graduação
em Linguística da Universidade de Brasília

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra, entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010, p. 348).

PALAVRAS INICIAIS

O presente trabalho intitulado “A rede social *Facebook* e o Catupé Amarelo da congada catalana” intenta analisar dialogicamente o funcionamento do enunciado verbovocovisual¹ advindos dos vídeos do “Catupé Cacunda Nossa Senhora das Mercês” (doravante, Catupé Amarelo)², para o estudo das construções das identidades dos sujeitos pertencentes a essa manifestação cultural na cidade de Catalão- GO.

Em uma festa tão rica de valores e saberes culturais acabamos adquirindo conhecimentos que nos impulsionaram a

1 Aqui, vale ressaltar que, segundo Stafuzza (2017), o termo verbovocovisual se originou na literatura de James Joyce, especificamente, em *Finnegans Wake* (obra em que se aparece o vocábulo “verbivocovisual”). O referido termo fora adequado pela poesia concreta por Décio Pignatari e os Irmãos Campos nos anos 50 (antes da semana de arte moderna). Ademais, Stafuzza (2014, p.135) em nota de rodapé, destaca que a expressão verbovocovisual foi, também, pensada por Pignatari (2005, p.21) para explicar a noção de ritmo na comunicação poética. Nesse encalço, percebemos que a expressão “verbivocovisual” extraída da obra de James Joyce e entendida como movimento de linguagem no que tange o verbal vocal e visual tanto da literatura como das demais formas de expressão artística da poesia concreta será aqui utilizado como um procedimento de análise discursiva. Logo, tomamos emprestado o termo para pensar os enunciados verbais, vocais e visuais nas publicações da página do Catupé Amarelo na rede social *Facebook*.

2 Faz-se necessário aqui, definir a diferença entre Catupé e Terno de Congo. O primeiro é denominado pelo ritmo e batuque que se difere dos demais grupos da congada. Os principais instrumentos são os pandeiros pequenos, conhecidos como ‘adufos’, são fáceis de tocar, mas para completar os instrumentos, usam sanfonas e seis caixas grandes. Os dançadores do Catupé dançam em duas fileiras e seguem as ordens do capitão que são ditadas pelos silvos do apito e o toque do tamborim. O segundo, por sua vez, consiste em um grupo de congadeiros que usam a caixa (instrumento feito de couro de animal) para produzirem o som, que é reforçado por uma sanfona e apenas um pandeiro. Os dançadores do Terno de Congo também seguem as instruções dos capitães, que são ditadas pelo bastão (objeto feito de madeira) e silvos do apito. (BENTO, 2008).

continuar os estudos sobre as canções do Catupé Amarelo, mas agora, com foco para as publicações da página do Catupé Amarelo no *Facebook*³, para se pensar os enunciados verbovococívisuais e como eles funcionam na construção das identidades dos sujeitos congadeiros. Ademais, cabe ressaltar que a festa do Rosário de Catalão é tema de diversas pesquisas, estudos e debates em todo o Brasil, em diversas áreas, dessa forma, a presente pesquisa poderá contribuir para esses estudos, em especial, para os estudos da linguagem e de discursos.

O presente trabalho encontra-se fundamentado na perspectiva dialógica da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin⁴, sendo que o *corpus* será construído por enunciados verbovococívisuais da congada do Catupé Amarelo, por percebermos que existe uma maior recorrência desse grupo na rede social em estudo, o *Facebook*. Nesse sentido, é por meio do estudo do enunciado verbovococívisual produzido pelo Catupé Amarelo e também publicado em sua página no *Facebook* que poderemos compreender os sentidos e as construções identitárias dos sujeitos congadeiros, situados em um espaço-tempo (cronótopo) que significa o todo arquitetônico da pesquisa de dizer do Catupé Amarelo que se constitui como um grupo de congada histórico, social, ideológico e dialógico.

Segundo Macedo (2007, p.30), “Um dos desafios da futura geração da Congada é manter a tradição secular, sob pena de ter todos os costumes perdidos no tempo” (2007, p. 30). Cabe ressaltar que acreditamos não ser exatamente o que o referido autor afirma, uma vez que observaremos que a tradição não se perde, mas ela se modifica ao longo do tempo, assim como a linguagem se modifica, a partir de posicionamentos sócio-histórico-ideológicos do sujeito. Em uma festa centenária em que os costumes são transmitidos de geração para geração, os sujeitos carregam valores, identidades, sentidos, ideologias e dizeres diferentes, mas todos almejam festejar em devoção a Santa. Como as construções identitárias dos sujeitos congadeiros se revelam nos enunciados verbovococívisuais nas canções dessa manifestação da cultura goiana? Quais transformações sociais ocorreram transformando também as canções e sua produção e circulação? De que forma a tecnologia e o aparato da rede social *Facebook* têm interferido nessa tradição? As respostas para tais perguntas nortearão a presente pesquisa.

Com relação aos pressupostos teóricos que serão utilizados para a realização do presente estudo, tomaremos como escopo para o desenvolvimento do trabalho os escritos filosóficos do Círculo de Bakhtin que se fundamentam na perspectiva dialógica da linguagem e, em especial, nas noções de signo ideológico, interação verbal, enunciado,

3 Links para acesso às páginas do Catupé Amarelo no *facebook*: <https://www.facebook.com/catupe.amarelo?ref=ts> (perfil pessoal); <https://www.facebook.com/catupeshow?ref=ts> (página-comunidade).

4 Concordamos quando Paula e Stafizza (2010), no Prefácio, situam que a perspectiva dialógica da linguagem na filosofia do Círculo encontra-se em sua própria produção teórica, uma vez que “não podemos falar do Círculo sem mencionar a importância da amizade entre Bakhtin, Volochinov e Medvedev e da relação dialógica de seus escritos teóricos – feitos a quatro ou a seis mãos e, por vezes, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos – como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo” (PAULA; STAFUZZA, 2010, p. 14). Nesse sentido, ao tomarmos os termos “Círculo de Bakhtin”, “pensamento bakhtiniano”, ou ainda, “fundamento bakhtiniano” consideramo-los provenientes de um construto teórico dialógico no conjunto da obra do Círculo.

cronótopo, exotopia, reflexo, refração e identidade. Cabe ressaltar que não existem obras específicas do Círculo para tratar do enunciado verbovocovisual, o que existe são pistas teóricas no conjunto da obra do Círculo de que podemos pensar a abordagem do enunciado nas esferas verbais, vocais e visuais e é disso que se trata também a presente pesquisa: em evidenciar os fundamentos teóricos, uma vez que propomos pesquisar as obras do Círculo de Bakhtin, a fim de verificar a produtividade de sua abordagem para a análise de enunciados verbovocovisuais (vídeos com performances de canções) do Catupé Amarelo da congada catalana quando publicados em sua página no Facebook.

Destacamos que, ao estudarmos com mais afinco a história da congada na referida cidade, percebemos que ocorreram diversas mudanças nessa manifestação cultural, tais como, as vestimentas, os ritos religiosos, o espaço, as temáticas das canções, as próprias canções e suas formas de execução e, consequentemente, também diz respeito de outros sujeitos inseridos em um outro cronótopo deste todo arquitetônico enunciativo que se configura o Catupé Amarelo “na vida e na arte”, bakhtinianamente. O que nos interessa na presente pesquisa é dar voz ao projeto de dizer do Catupé Amarelo no recorte do cronótopo *Facebook* que, por sua vez, reflete e refrata a vida e a arte da congada catalana e de seus congadeiros.

A realização da presente pesquisa tem sua motivação por ser um evento tradicional na cidade de Catalão e pelo pesquisador estar inserido como sujeito sócio-histórico dessa festa cultural em homenagem à Nossa Senhora do Rosário. O presente estudo se justifica, primeiro, pela eminência em se pensar as construções identitárias e os sentidos que emergem quando os congadeiros de um dos grupos tradicionais da congada catalana resolvem utilizar a rede social *Facebook* para veicular suas canções. Segundo, porque há uma emergência nos estudos da linguagem de se pensar a linguagem verbovocovisual considerando a relação entre enunciados e a relação sujeito-enunciado nessas canções. Terceiro, porque o estudo das identidades e do enunciado verbovocovisual pode revelar as práticas de linguagem do grupo de congada do Catupé Amarelo, tanto na vida como na arte, em termos bakhtinianos. Ademais, entendemos que a congada, especificamente, o Catupé Amarelo tem se transformado, porque a linguagem se modificou, assim como as práticas culturais do grupo em estudo.

Desta feita, como o presente estudo esperamos contribuir para e com os campos de estudos de texto e discurso, uma vez que as pesquisas seguindo esse viés estão em construção. Por esses motivos, a importância do estudo do referido grupo de congada, com o intuito de visualizar nesses enunciados verbais, vocais e visuais as diferentes construções identitárias dos sujeitos presentes nessa manifestação centenária na cidade de Catalão. Esperamos também poder contribuir para a análise de discursos, principalmente, nos estudos voltados para o Círculo de Bakhtin, bem como para os estudos históricos e culturais ao considerarmos para o estudo as produções do grupo de congada Catupé Amarelo de Catalão-GO.

O presente estudo se insere na perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Sendo assim, a partir do método dialético-dialógico pensamos a linguagem verbal, vocal e visual. Isso significa dizer que, com base em uma visão sócio ideológica, relacionamos os enunciados analisados com a vida. Aqui, o *corpus*, é considerado, também, como sujeito da pesquisa, por isso, fala. Para alcançar o mote do estudo, descrevemos, analisamos e interpretamos um (01) enunciado verbovocovisual do Catupé Amarelo da congada catalana eleito para o presente estudo.

O enunciado escolhido para esse recorte é constituído por um vídeo disponível no Facebook em que os dançadores cantam a música “O menino da porteira” conhecida na voz de Sérgio Reis. Com relação à estrutura do texto que ora se apresenta, temos: o contexto histórico da congada, especificamente, a catalana, apresentamos alguns aspectos inerentes ao Facebook e ao Catupé amarelo da congada Catalana que tem feito parte desse espaço virtual tão acessado na atualidade, explanamos o método utilizado para se alcançar os objetivos do trabalho, e as noções teóricas advindas do Círculo de Bakhtin (que mobilizam o *corpus* em questão). À guisa de conclusão, apresentamos as considerações finais sobre a análise do enunciado verbovocovisual.

BREVE CONTEXTO SOBRE A HISTORIOGRAFIA DA CONGADA CATALANA

Segundo a historiografia goiana, especificamente a obra de Macedo (2007), as congadas são uma tradição secular em Catalão e uma das maiores festas populares presentes no Brasil, mas seus fundadores não se preocuparam em registrar ao certo quando se iniciou essa manifestação religiosa e cultural na cidade: têm-se indícios de que a partir da década do ano de 1930, apareceram algumas fundações e responsáveis por esse congado. Segundo relatos de dançadores (antigos), essa manifestação cultural e religiosa surgiu em Catalão-Goiás, por volta de 1820; nessa época chegou na então denominada Vila de Catalão um grupo de escravos, que vieram trabalhar nas lavouras da região. No princípio, os dançadores eram exclusivamente negros, que dançavam para que Nossa Senhora do Rosário, os libertasse do trabalho árduo e do sofrimento no trabalho escravo (ainda existente aqui na região).

Essa festa que tem aproximadamente dois séculos em Catalão é perpassada por lendas, histórias e mitos de negros e, atualmente, de brancos que, em devoção a Virgem do Rosário, saem às ruas para fazer ecoar suas canções com seu batuque. São muitas as versões sobre a fundação desse congado na cidade de Catalão. Pela falta dos registros escritos, o que se aprende sobre a história da congada, geralmente é contado de pai para filho. Sendo assim, os velhos congueiros e/ou os moradores mais antigos da cidade detêm um conhecimento maior sobre a festa. Dentre as versões contadas por eles e que circulam até hoje no universo da congada catalana, percebemos uma grande semelhança na narração de alguns fatos, a saber: a congada de Catalão foi fundada com

base no congado das cidades de Minas Gerais; a festa acontecia nas fazendas da região, os fundadores eram exclusivamente negros escravos, os grupos eram pequenos (não passavam de 20 dançadores em cada) e a mistura da cultura afro-brasileira e da religião católica (sincretismo religioso).

A Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário acontece todos os anos em Catalão no mês de outubro, especificamente, no segundo final de semana desse mês. Os grupos que fazem parte da congada começam os seus ensaios no mês de agosto (para que os novos dançadores aprendam o batuque, as coreografias e músicas). No último dia de ensaio, tem-se um ensaio geral, em que todos os ternos se apresentam no Largo do Rosário para a população catalana. Nessa ocasião, está o prefeito da cidade com a primeira dama, o casal de festeiros, a comissão da festa, o presidente da Irmandade do Rosário e o general da congada. Após o ensaio geral a festa já se aproxima. A abertura oficial da festa acontece com a alvorada, em que os dançadores de todos os grupos da congada se reúnem na porta da Igreja do Rosário às 3h da madrugada, após os silvos do apito (comandado pelo general da congada) saem pelas ruas em cortejo pelas ruas adjacentes ao Largo do Rosário, fazendo ecoar suas canções e o batuque. Depois disso, é servido no Centro Folclore um café da manhã para todos os grupos participantes do evento. Nessa manhã, às 6h, já é rezado o terço na capela. A reza do terço (novena) acontece três vezes por dia, às 6h (como já mencionado), às 15h e às 18h. Todas as noites, às 19h, tem-se uma missa sob a responsabilidade da Paróquia São Francisco de Assis. Nas noites da festa, temos ainda o ranchão que funciona até a madrugada e as ceias (jantares) que acontecem no Centro Folclore.

Destacamos que, ao estudarmos com mais afinco a história da congada na referida cidade, percebemos que ocorreram diversas mudanças nessa manifestação cultural, tais como: as vestimentas, os ritos religiosos, o espaço, as temáticas das cantigas, e novas construções identitárias foram surgindo com o decorrer do tempo, transformando assim, a congada catalana. Nos últimos anos, tem se discutido a tradição dentro dos grupos dessa congada. Com base nos estudos historiográficos, percebemos que a polêmica nos últimos anos é a questão da tradição secular. Os dançadores mais antigos não comungam da ideia de algumas modernizações que têm ocorrido na congada, mas compreendem que algumas transformações estão ocorrendo por conta da sociedade. Por exemplo, são raros os dançadores que levam o Rosário de Nossa Senhora na vestimenta. Os dançadores mais antigos são tradicionais nesse sentido, não comungam com alguns aspectos importantes da festa que estão desaparecendo com o decorrer do tempo.

As relações dialógicas em enunciados verbovocovisuais: a recorrência temática, as construções identitárias e a produção de sentidos do Catupé Amarelo no Facebook

Ao adentrarmos o campo de análise do presente trabalho é relevante lembrarmos

que o *corpus* desse estudo é constituído de enunciados verbovocovisuais da congada catalana. É válido ressaltar que trabalhar com um material sobre três vertentes, isso significa dizer que, metodologicamente, analisamos cada uma delas, verificando sempre a relação entre elas, uma vez que existe um sentido isolado e também entre essa relação das partes ao mesmo tempo. Tal enunciado analisado foi coletado e está disponível na página do Catupé Amarelo, na rede social *Facebook*. Antes de começarmos a análise pretendida é extremamente importante salientarmos que nossa pesquisa se baseia no pensamento do Círculo de Bakhtin para mobilizar as materialidades, aqui, por meio da verbovocovisualidade desses enunciados que constituem o *corpus*. Nesse sentido, Bakhtin ressalta que:

[...] A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanentes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico (BAKHTIN, 1999, p. 38).

Essa afirmação nos mostra que o Círculo não trata a língua como imanente, uma vez que comprehende a língua de maneira dialógica e ideológica. As ideologias presentes nos enunciados da congada catalana mobilizarão a análise, uma vez que os signos ideológicos são expressos por meio das palavras. Talvez por esse fato, a linguagem verbal seja privilegiada na obra do Círculo russo. É interessante pensar como as manifestações ideológicas se materializam na e pela língua, portanto, percebemos, especificamente nas análises, que tudo pode ser objeto de estudo para a filosofia da linguagem. O método dialético-dialógico se diferencia dos demais métodos positivistas, por relacionar o *corpus* da pesquisa com a vida. Aqui, destacamos que a arte da congada catalana faz parte da vida, da política, do mercado, do espetáculo, da religião e da cultura. Assim, antes de começar as análises é válido ressaltar que de acordo com pensamento bakhtiniano tudo pode ser tornar expressivo e ser objeto de análise.

O Catupé Amarelo da Congada de Catalão tem uma página no *Facebook*, por meio dessa, eles nos dão várias informações do grupo, divulgam sua agenda de ensaios, os vídeos dos ensaios e das apresentações realizadas, atualizam o status com as canções que fazem ou que farão parte do repertório, compartilham fotos tiradas nos dias dos ensaios e apresentações, fazendo com que o usuário que acessa a página participe da congada. O referido grupo é tradicional, mas também é moderno, uma vez que entra no cronótopo *Facebook* legitimando o seu espaço em um outro projeto de dizer que reflete e refrata a rua e a praça pública, seu espaço inicial de enunciação. Por meio da página, podemos acessar das nossas casas, curtir os posts sobre a festa, os vídeos das apresentações, comentar as fotos tiradas nos dias da festa e ver as datas e horários que os dançadores desse grupo se reúnem para os ensaios que antecedem a festa. Assim sendo, quando o Catupé Amarelo cria uma página nessa rede social faz com que o grupo fique acessível ao universo midiático da rede, sendo que é isso que os dançadores do grupo almejam ao se posicionarem como sujeitos dentro de seu tempo. Logo, utilizam da rede digital para fazer

diversas postagens sobre a congada catalana, dentre essas postagens, se destacam os vídeos aqui analisados, que nos mostram algumas das canções parodísticas que o referido grupo catalano tem cantado nas últimas festas do Rosário.

Na contemporaneidade, a congada tem sofrido muitas influências da mídia, as canções sertanejas estão sendo inseridas na festa com maior frequência, esse fato faz com que alguns dos sujeitos sintam-se deslocados dentro da festa, na maioria das vezes, os mais velhos, por serem sujeitos que falam de outro lugar histórico. A tradição centenária que perpassa a festa do Rosário na cidade de Catalão se transforma quando tais canções publicadas na rede social são entoadas pelos sujeitos dançadores nos dias da festa. Porém, ressaltamos que na rua, ao se apresentarem, já existe o hibridismo das canções. Os vídeos postados no perfil/página do referido grupo não são gravados, especialmente, para esse ambiente virtual. Na maioria das vezes, são as pessoas que os assistem que enviam os vídeos para a página do grupo.

Nessa esteira e por acreditarmos nos possíveis diálogos teóricos, aqui, compreendemos que a rede digital *Facebook* pode ser entendida como um dispositivo, nesse caso, a proposta é agrupar o individual e o coletivo. Até bem pouco tempo, os dançadores não imaginavam que a congada poderia participar de uma mídia social. Mesmo atualmente o *Facebook* sendo tão acessado, não são todos os ternos que aderem a essa ferramenta, reafirmando assim, o fato da tecnologia em rede nunca ter feito parte do universo da congada. Percebemos uma espetacularização da congada, especialmente, no *Facebook*. Russi (2013) defende que:

[...] as relações estabelecidas nas chamadas “redes sociais” (aqui Facebook) e os processos de constituição e reconhecimento da identidade marcam e especificam os critérios de ser-estar Facebook, uma aproximação que reduz, silenciando, estereotipando e banalizando a imagem ali produzida, isto é, uma proximidade exótica e folclórica porque transforma tudo em espetáculo, em infinitades de auto-referências e monólogos vigilantes uns dos outros – ser e estar determinados. Amplifica-se a visibilidade que propõe modos próprios de fazer e existir nesse cotidiano, quer dizer, ações ritualistas que vão anunciando a noção de realidade e também se convertendo, elas mesmas, como o lugar pelo qual a realidade não só passa, mas também se faz nelas de uma determinada forma (RUSSI, 2013, p.6).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1999), Bakhtin discorre sobre a linguagem (sendo a verbal privilegiada em seus escritos). É válido destacar que, para o Círculo, a linguagem é a arena de lutas de classes, ou seja, quando um sujeito enuncia ele denuncia suas filiações dialógico-ideológicas. Ao compreendermos que o signo é ideológico por excelência, entendemos que é por meio do signo que os valores e sentidos são construídos na enunciação. Porém, destacamos que é a linguagem (verbal, vocal e visual) a arena de lutas ideológicas que se realiza por meio do coletivo que, também, podemos estudar as construções identitárias. Aqui, afirmamos também o nosso diálogo com Foucault para refletirmos a questão do *Facebook* como forma de poder, haja vista que ao pensarmos

no poder para Foucault é interessante discutir que não nos interessa mais o individual, mas sim o coletivo (a população) que está sendo governada com seus respectivos hábitos de identidade. Bakhtin destaca o fato de as palavras serem ideológicas e de outro lado Foucault ressalva o poder das palavras, perceberemos um diálogo entre esses estudiosos.

É importante ressaltarmos que todas as apresentações do Catupé Amarelo revelam um espetáculo, a configuração performática está sempre presente, ou seja, os dançadores catuzeiros fazem uma performance para as pessoas que os assistem. Quando os vídeos são inseridos no dispositivo *Facebook* essa questão se potencializa, haja vista que poderemos ver, curtir, comentar e compartilhar quantas vezes quisermos, além de poder postar em outras redes sociais, perceberemos que no momento da apresentação *in loco* (na rua), isso não é possível.

Análise do enunciado “O Menino da Porteira” nas vozes dos catuzeiros da congada goiana

No primeiro enunciado analisado temos a canção “O Menino da Porteira” do compositor Teddy Vieira. O ritmo da canção original é o cururu (bastante utilizado na música sertaneja de raiz). O cururu tem uma batida que se assemelha a batida do pé. O principal intérprete da canção “O menino da porteira” é o cantor sertanejo Sérgio Reis. Com relação ao gênero dessa música ela se enquadra no sertanejo, no entanto, essa canção foi inserida nos cortejos do Catupé Amarelo da congada de Catalão.

Para a letra dessa canção, de acordo com uma matéria online do Jornal Cruzeiro do Sul⁵ o supracitado compositor que gostava de pregar bons exemplos com seus escritos se inspirou nas viagens que fazia para a cidade de Andradas, na região Sul de Minas Gerais. A cidade fica perto de Ouro Fino, por isso, na canção ele passava pelas estradas localizadas em Ouro Fino. Nesse percurso que fazia para visitar sua noiva, Teddy Vieira sempre percorria os caminhos dessa região. Para chegar em seu destino, ele passava por diversas fazendas da região. Para encontrar sua amada noiva, ele precisava abrir e fechar algumas porteiras. Certo dia, avistou um menino que abriu e fechou uma porteira para ele, a partir desse dia, o garoto sempre o esperava passar para ajudá-lo. Teddy resolveu como forma de agradecimento, sempre jogar uma moeda para o garoto que continuava a ajudá-lo, abrindo e fechando a porteira. Após esses episódios, Teddy Vieira pensou na possibilidade de escrever uma canção que retratasse essa história do menino que mesmo com o calor e sol ardente da região abria e fechava a porteira para ele passar. O verbal nos mostra que a canção é uma narrativa, só não inferimos a veracidade dos acontecimentos nela relatados, uma vez que o nosso estudo se debruça sobre a materialidade, portanto, sobre o dito.

No que tange a música (letra e melodia), para a presente análise, adotamos a versão de Sérgio Reis por ser a que ficou marcada na memória popular. No vídeo performático

⁵ Link para acesso: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/410306/autor-de-o-menino-da-porteira-e-de-itapetininga>
Acesso em 15 de fevereiro de 2017).

em tela, temos os dançadores em uma apresentação no largo do Rosário no dia da festa (provavelmente no domingo de manhã). A maior parte das apresentações nesse local acontecem no domingo de manhã (antes da missa com todos os grupos de congada), é nesse local que acontece a celebração eucarística do dia – a apresentação do grupo é em frente ao altar montado em uma estrutura exclusiva para esse festejo. Aqui, entendemos que, se estão cantando essa canção no largo do Rosário é porque ela faz parte do repertório que o grupo utiliza nos cortejos da festa. Nesse momento do vídeo, eles fazem uma homenagem para o querido Capitão João Ranhão (*in memorian*). Eles começam a apresentação cantando uma música que nos revela o quanto amado era o referido capitão que agora vive junto à Nossa Senhora do Rosário:

Perdoa mamãe perdoa
Perdoa se eu chorar
Perdoa mamãe perdoa
Perdoa se eu chorar
Quem eu amava foi embora
Foi morar em outro lugar (bis).

No vídeo analisado os dançadores do Catupé não estão em apenas duas fileiras (como é comum o grupo se apresentar, nessa oportunidade cantam a canção sertaneja em um coro. É válido mencionar que nesse vídeo performático prevalece as vozes masculinas, quase não ouvimos as vozes das meninas participantes do referido grupo de congada (mesmo elas aparecendo no vídeo). O imagético (apesar da baixa resolução da fotografia) nos mostra que a maioria dos dançadores do grupo são homens, talvez por esse fato no vídeo em tela as vozes das meninas não sobressaíram. Veja na imagem:



Imagen 3: O Catupé Amarelo no Largo do Rosário

Fonte: *Facebook.com*

É interessante ressaltar que o verbal nos possibilita perceber a presença de um viajante na canção que encontra um menino em uma fazenda localizada na região de Ouro Fino-MG, a criança ficava contente quando o boiadeiro tocava o seu berrante; como agradecimento, o garoto pedia a Deus que abençoasse o sertanejo no seu caminho rumo sertão afora. A letra da referida canção diz:

Toda vez que eu viajava,
pela estrada de Ouro Fino,
de longe eu avistava,
a figura de um minino,
que corria abria a porteira,
depois vinha me pedindo,
toque o berrante seu moço,
que é para eu fica ouvino,
quando a boiada passava,

e a pueria ia baixano,
eu jogava uma mueda,
ele saia pulano,
obrigado boiadeiro,
que Deus vai acompanhano
praquele Sertão afora,
seu berrante ia tocano.⁶

Quando estabelecemos uma analogia entre o vídeo em que os congadeiros do Catupé Amarelo estão ensaiando em uma das ruas da cidade de Catalão para os dias da festa (cantando uma canção sertaneja) e o vídeo em que Sérgio Reis canta a mesma música em um show com palco e plateia, percebemos que a base melódica utilizada é a mesma. Sendo assim, inferimos que as diferenças são apenas algumas exclusões de palavras, ou seja, os sujeitos congadeiros pronunciam as palavras de outra forma, excluindo algumas letras, em uma construção parafrástica da supracitada canção. Ao ser inserida na congada de Catalão, os dançadores não cantam uma paródia da canção de referência (cantada por Sérgio Reis), mas a cantam na íntegra, da mesma forma que o sujeito sertanejo a canta no palco do vídeo que, também, está em questão no presente estudo. Cabe ressaltar que, quando a canção sertaneja é entoada na voz do Capitão do Catupé Amarelo e dos demais dançadores, a materialidade desse enunciado se realiza em outro lugar, nesse caso, o lugar da congada catalana.

Cabe ressaltar que o ritmo entoado pelos congadeiros se assemelha ao ritmo cantado por Sérgio Reis, no entanto, os instrumentos utilizados pelo grupo são outros: pandeiros, tamborim, caixas de couro e sanfona. Ademais, por meio do visual podemos perceber uma grande diferença entre a performance dos sujeitos congadeiros e do sujeito sertanejo (Sérgio Reis). Porém, eles conseguem reproduzir o ritmo da canção entoada por Sérgio Reis em seu show, mas a performance não é a mesma, até porque os congadeiros catalanos utilizam de outros instrumentos para fazerem o ritmo do grupo. No vídeo em questão o cantor está sentado cantando para o público que o assiste, já no vídeo performático os congadeiros têm uma coreografia (se movimentam durante todo o tempo do vídeo) e trazem para a apresentação uma forma peculiar de bater os pandeiros (instrumento principal para dar o ritmo do Catupé). Nesse enunciado, como percebemos por meio do imagético os adufos são tocados acima da cabeça (se assemelhando com as palmas) que podem acompanhar o ritmo vaneira (em que a canção de referência é tocada).

Ao pontuarmos que a materialidade do enunciado é a mesma, mas seu lugar de acontecimento é outro (Sérgio Reis está no palco [um lugar fechado com uma plateia que pagou para assisti-lo] e os congadeiros fazem da rua o palco para o show do Catupé

⁶ A letra é o enunciado verbal dessa canção, retirada de um vídeo postado na página do Catupé Amarelo no cronótopo Facebook.

Amarelo), portanto, seus sentidos também são outros. Assim sendo, o público que assiste Sérgio Reis em seu show espera que ele cante a canção sertaneja “Menino da porteira” como é comum acontecer em suas apresentações, uma vez que a referida canção faz parte do repertório desse cantor, isso significa dizer, que o público tem essa expectativa diante do cantor. Na congada isso não acontece, haja vista que o público que assiste os ensaios e/ou as apresentações desse grupo de congada, não espera que eles cantem essa canção sertaneja (que nada diz sobre a festa do Rosário ou da luta dos negros escravos para alcançar a tão sonhada liberdade). Percebemos essa recorrência temática se analisarmos a grande parte das canções cantadas por outros grupos em várias partes do cortejo dessa festa. Isso significa dizer que o público que assiste a congada de Catalão espera que eles cantem músicas religiosas e que façam sentido para um determinado momento do cortejo. Logo, inferimos que essa canção, ao ser cantada em terras goianas por dançadores da congada, marca uma identidade inovadora e moderna sobre o grupo Catupé Amarelo, uma vez que o grupo traz a canção sertaneja para a apresentação cultural da congada na rua, podendo inclusive trazer sentidos de subversão da congada aos olhos dos congadeiros mais antigos. Cria-se, ainda, sentidos de que o grupo Catupé Amarelo é um grupo contemporâneo que se distancia da tradição justamente pelo fato de essas músicas não terem feito parte da congada de anos atrás. Eles utilizam dessa canção sertaneja que não fazia parte do cortejo de anos atrás para fazer uma homenagem a um dos capitães que havia falecido recentemente. É válido ressaltar que os congadeiros nessa apresentação utilizam a interjeição “ai” repetidamente para finalizar a apresentação. Quando entoam “ai, ai, ai, ai, ai” em coro e começam a dançar com movimentos de inclinação do corpo para frente e para baixo (mudam a performance do grupo). Essa nova coreografia e o uso da interjeição “ai” nos revela que o grupo sofre com a partida do saudoso capitão, saem desse local em marcha mais vagarosa de luto, demonstrando o sentimento de dor pelo qual estavam passando.

Nesse enunciado, o congadeiro está dentro de uma manifestação religiosa em Catalão, em terras goianas, e o sujeito sertanejo é um viajante que andava por todo o sertão. Nessa esteira, os signos ideológicos que compõem o enunciado refletem e refratam outra realidade. Aqui, entendemos o Catupé Amarelo como um signo ideológico que poderá refletir/refratar uma determinada realidade. Logo, é válido mencionar que a singularidade do discurso do catupezeiro goiano é construída por meio de ecos que ele tem com outros discursos. O discurso, nesse sentido, pode ter uma proximidade (que fará ele refletir determinada realidade) ou um maior distanciamento (fazendo-o refratar tal realidade). Esse fato se insere no que chamamos de acordo com os estudos bakhtinianos de comunicação discursiva. Nesse sentido, teremos os ecos e ressonâncias de determinados discursos (religioso, comercial, político, midiático) que se darão por meio dos interlocutores, ou seja, com base nos receptores que são responsivos. Nesse caso, a imagem do sujeito congadeiro é distorcida e apresenta-se distanciada do sertão, uma vez que seu lugar pertence à rua e à

praça pública, à Igreja. Quando a canção de Sérgio Reis é entoada pelo sujeito congadeiro não é evocado o mesmo sentido que ao ser cantada pelo sertanejo, por esse motivo, os lugares sociais que eles ocupam, também, devem ser levados em conta. Ressaltamos que é preciso considerar a parte extraverbal do referido enunciado, pois esse aspecto nos possibilita uma melhor compreensão do todo arquitetônico. Destacamos ainda que o próprio enunciado nos possibilita conhecer de onde o sujeito enuncia, ou seja, de qual lugar social, ele fala. Por meio da materialidade vocal do presente enunciado percebemos que a voz do cantor Sérgio Reis é bastante marcada por uma entonação bastante triste, evocando um tom melancólico para a referida canção. Quando cantada pelos congadeiros do Catupé Amarelo é notório que a entonação de voz(es) é mais aberta, fazendo com o ritmo dessa congada seja alegre. É importante destacar que a escolha dos instrumentos influencia no tom que a canção terá, mesmo que elas se assemelhem o tom da canção é diferente. Ademais, inferimos que a parte visual, também, contribui para a construção de sentidos e valores nesse enunciado. O imagético nos faz perceber que o palco dos congadeiros não é o mesmo que o do cantante sertanejo: o espaço, o tempo, os valores dos catuapezeiros são outros. Nesse sentido,

[...] todo enunciado da vida quotidiana comporta [...] junto à sua parte expressa verbalmente, uma parte extra-verbal, não expressida mas sub entendida, formada pela situação e pelo auditório. Se não se leva em conta este último elemento, o enunciado por ele mesmo não pode ser compreendido (VOLOSHÍNOV, 1930, p. 2-3).

É importante esclarecer que o vocal do vídeo performático em tela nos revela que o vídeo em que Sérgio Reis canta para o seu público a voz é marcada por uma entonação triste, a melancolia é trazida para essa canção. A exotopia permite o congadeiro se situar em um lugar único, aqui, compreendemos Salientamos que, na referida canção, em um determinado plano, o sertanejo e o Capitão da congada sofrem processos identitários semelhantes, porém, o sujeito capitão é perpassado pela ideia da marginalidade, enquanto o sujeito sertanejo é um artista, por isso, está vinculado à mídia e é vangloriado por muitas pessoas da sociedade. Quando o congadeiro catalano canta essa canção os sentidos do atravessamento da canção sertaneja rural na festa popular da congada evidenciam algumas aproximações entre os sujeitos das canções, portanto, há uma produção ideológica ao pensarmos quem são os sujeitos que falam e se posicionam nas duas canções, ou seja, percebemos um diálogo entre as canções. Além disso, percebemos que existe uma transformação temática nas canções da congada de Catalão. Podemos observar que o discurso da canção sertaneja rural atravessada na cantiga da congada produz outros diálogos, que deslocam a tradição da congada. Isso significa dizer que a congada catalana tem sido levada pelos congadeiros, especificamente, do Catupé Amarelo, para o lugar midiático e do espetáculo, nesse caso, inserindo-a em uma rede social utilizada por milhares de usuários de diversas partes do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos versar sobre a congada de Catalão que apresenta todos os anos para a população uma festa cultural e religiosa em que os fiéis da Igreja Católica Apostólica Romana se reúnem, com suas orações, cores, batuques e ritmos, em uma mescla das culturas africana e europeia, com um único objetivo: manter viva a fé que eles proclamam tradicionalmente desde o tempo em que os escravos da região acreditavam nos milagres que a santa poderia realizar em suas vidas.

O tempo passou, algumas mudanças aconteceram nesse cenário, porém, todos os anos a festa é realizada na referida cidade que recebe pessoas de diversas regiões do Brasil, em sua maioria, fiéis que vêm participar dessa grandiosa festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário. O diálogo existente entre a cultura afro e europeia faz com que essa festa seja tomada de sincretismo religioso desde a sua fundação. Por meio da presente pesquisa podemos constatar que a festa tem sido transformada e alguns aspectos da modernidade têm ganhado cada vez mais espaço dentro desse congado.

Como já mencionamos anteriormente, no decorrer dos anos as transformações foram chegando à congada de Catalão, foram muitas mudanças nas vestimentas, no ritmo, na linguagem e na sociedade. Logo, as identidades dos sujeitos congadeiros também se modificaram. Elas não podem ser as mesmas, uma vez que a identidade pensada/discutida no estudo que ora se apresenta não é algo fixo. Porém, destacamos que não mudamos quem somos apenas por conta das ideologias e da globalização, nossas identidades são transformadas sócio-historicamente, isso significa dizer que esse aspecto não é modificado de forma tão rápida, por isso, demanda tempo. Nesse sentido, com base em tudo que foi exposto, pudemos inferir que os catupezeiros do grupo em tela estão transformando a identidade do sujeito congadeiro sócio-históricamente.

Aqui, o mote do estudo foi identificar, interpretar e analisar 1 enunciado verbovocovisual do grupo Catupé Amarelo da congada catalana, verificando quais transformações ocorreram nesse cenário, transformando assim a identidade dos sujeitos congadeiros. Assim, o *corpus* do nosso trabalho foi o novo enunciado desse congado, uma vez que a relação espaço-temporal nessa produção de enunciados é deslocada ao mesmo tempo em que é resignificada. Nessa esteira, foi nosso objetivo perceber a recorrência temática dos enunciados, bem como os sentidos que emergem das materialidades verbais, vocais e visuais do grupo em questão.

Uma festa religiosa e cultural em que os enunciados (sejam as materialidades verbais, vocais e visuais) produzem diversos sentidos. Aqui, ficamos atentos em alcançar o nosso objetivo, porém, em uma festa tão rica de valores e muitos saberes acabamos adquirindo outros tipos de conhecimentos, que com toda certeza nos possibilitarão um aprofundamento do trabalho em pesquisas futuras. Ademais, cabe ressaltar que a festa do Rosário da cidade de Catalão é tema de diversas pesquisas, estudos e debates em todo

o Brasil.

Logo, por meio da pesquisa, podemos verificar que realmente há um deslocamento das canções da congada para show. A letra, o áudio e o imagético dos enunciados que foram analisados nos mostram que as apresentações nos dias da festa do Rosário se tornaram grandes performances e as paródias sertanejas estão cada vez mais dentro desse universo. Esse fato acontece porque os sujeitos dançadores são vivos (estão dentro de seu tempo) e querem trazer essas versões parodísticas para a congada com o intuito de que ela fique cada vez mais bonita. Talvez por esse motivo o uso com tanta frequência nas publicações feitas pelo Catupé Amarelo utilizando, por exemplo, a #catupeshow. É essa a identidade desse catupé: são artistas, querem fazer um belo espetáculo, agradam o público que os assiste e legitima esse espaço na rede social que fora aqui estudada.

O *Facebook* também entendido aqui como dispositivo tem contribuído para transformar as identidades dos sujeitos congadeiros. Inferimos que as apresentações nos dias de festa se tornaram grandes performances e as canções tradicionais estão caindo no esquecimento, dando lugar aos ritmos e performances do sertanejo, especialmente o sertanejo universitário. Isso significa dizer que a rede social, *Facebook*, tem atravessado a congada catalana e possibilitado com que o Catupé Amarelo confesse seus hábitos e legitime o seu espaço dentro desse universo. É notório que atualmente existe uma espetacularização da vida social e o Catupé compartilha dessa ideia, talvez por esse fato esteja com a sua página e perfis sempre atualizados na rede social em questão. Eles fazem publicações durante todo o ano e não apenas no período desse festejo. O grupo é tradicional, moderno, acessível, tecnológico, utilizando as próprias palavras dos dançadores eles são “show”. No dispositivo *Facebook* tudo se repete e o Catupé Amarelo quer numa “espontaneidade” confessar e tem o prazer de expor a congada catalana. Esse dispositivo tem adentrado cada vez mais o universo da congada catalana, fazendo com que alguns aspectos dessa congada sejam transformados.

Vale destacar (mais uma vez) que as identidades (consoante aos ensinamentos do Círculo de Bakhtin) não são fixas, desse modo, os dançadores (a maioria usuários das redes sociais) têm feito com que o grupo em questão seja outro Catupé Amarelo: aqui, ele é refratado, conectado, dentro das novidades que acontecem na sociedade, ou seja, o Catupé Show. Ele não é apenas um dos Catupés da congada catalana, é o catupé que sempre continua o show, que tem feito a alegria do povo catalano (assim como os cantantes sertanejos fazem). Esse Catupé Amarelo faz uso de canções consagradas pela indústria fonográfica (versões parodísticas), canções tradicionais da cidade, populares, dança, domina a festa e o seu público. Logo, ressaltamos que esses sujeitos catupeiros em estudo estão ganhando cada vez mais espaço dentro do referido congado e isso se dá por utilizarem a tecnologia e o aparato da rede social para aprimorarem essa tradição, afinal, o catupé no cronótopo *Facebook* mantém um diálogo com a tradição e a modernidade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3^a. ed. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998 [1975].
- _____. *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 7^a. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. *The dialogic imagination* (ed. Michael Holquist and translated by Caryl Emerson and Michael Holquist). Austin: University of Texas Press, 1981.
- BENTO, Éles Pereira de Souza. Uma vida entre caixas, tamborim e apito: a história de um capitão na festa de Nossa Senhora do Rosário de Catalão. In: CARMO, Luiz Carlos do; MEDONÇA, Marcelo Rodrigues (Orgs.). *As congadas de Catalão- GO: as relações, os sentidos e valores de uma tradição centenária*. Catalão: Gráfica e Editora Modelo, 2008.
- CASSOTTI, R. S. Ressonância musical no Círculo de Bakhtin: Ivan I. Sollertinsky intérprete de Mozart. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Volume 2 (tradução de Adail Sobral e revisão musical de Cristiane Fonseca da Conceição). Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.149-164.
- HAYNES, Deborah J. Bakhtin and the visual arts. In: SMITH, Paul; WILDE, Carolyn. (Editores). *A Companion to Art Theory*. Oxford: Blackwell Publishing, 2002, p.292-302.
- KIRKPATRICK, D. O efeito facebook: os bastidores da história da empresa que conecta o mundo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.
- MACEDO, Robson Antônio. *Congada de Catalão*. Goiânia: Talento Gráfica e Editora Ltda, 2007.
- PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Série Bakhtin Inclassificável. Vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____. *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Série Bakhtin Inclassificável. Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- _____. *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Série Bakhtin Inclassificável. Vol. 3. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- PIGNATARI, Décio. *O Que é Comunicação Poética*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PASSEBON, Rafaela. *A história de Reid Hoffman, o fundador do LinkedIn* [online] Disponível em: <http://www.escolafreelancer.com/a-historia-de-reid-hoffman-o-fundador-do-linkedin/> Acesso em: 15 de fev de 2017.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RUSSI, Pedro. Legem Habemus: *Dispositivo de Confissão*. 2013, p.01-11.

STAFUZZA, Grenissa (Org.). *SLOVO - O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Appris: Curitiba, 2011.

STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciane de. Signs, translation, and life in the Bakhtin circle and in Welby's significs. In: *Semiotica* (Berlin), v. 2013, p. 293-305, 2013.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino. Relatório Parcial de Atividades Desenvolvidas em Estágio Pós-Doutoral. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. *Mimeo*.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica) (tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik, *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*), publicada em V. N. Voloshinov, Freudism, New York. Academic Press.

VOLOSHINOV, V. N. *A estrutura do enunciado*. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos com base na tradução francesa de Tzvan Todorov (La structure de l'énoncé, 1930), publicada em Tzvan Todorov, Mikail Bakhtin – Le principe dialogique, Paris, Seuil, 1976.

CAPÍTULO 4

ALTERANDO REALIDADES A PARTIR DA LINGUAGEM MABRAK: UMA TRADUÇÃO COMENTADA

Data de aceite: 02/01/2023

Luís Henrique Labres

Pesquisador Independente
Porto Alegre - RS

RESUMO: Num primeiro momento, busca-se organizar um argumento sobre linguagem e a construção de realidades a partir de um olhar idealista, sem ignorar ou invalidar qualquer materialismo. Aceitando-se que a linguagem tem ao menos um papel importante nessas construções, o artigo indaga se os produtos de tais construções poderiam ser alterados de alguma forma a partir da linguagem. Em seguida, parte-se para uma breve contextualização histórica do movimento rastafari na Jamaica e a sua luta por uma identidade usando de criações e reformulações da linguagem. Por fim, propõe-se uma tradução de um poema oral sobre o rastafari, linguagem e identidade, publicado em 1971, criado por Bongo Jerry, artista jamaicano adepto do movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Dread talk, Jamaica, rastafari, tradução comentada, neologia.

ABSTRACT: At first, this paper seeks to compile a reasoning on language and the construction of realities based on an idealist

viewpoint, without disregard to any kind of materialism. Accepting language has at least an important role on those constructions, this paper inquires if the products of such constructions could be altered somehow by modifying language. Then, there's a short historical contextualization of the Rastafari movement in Jamaica and its struggle in a language-adapting search for identity. Lastly, this paper offers a translation of an oral poem on Rastafari, language and identity, published in 1971, created by Bongo Jerry, a Jamaican artist within the movement.

KEYWORDS: Dread talk, Jamaica, Rastafari, commented translation, neology.

As discussões sobre realidade, percepção, pensamento e linguagem perpassam diversas épocas, regiões e áreas do conhecimento humano. “O que é a realidade? E o que te fará entender o que significa a realidade?” Assim indaga o Corão no começo do capítulo 69. Essa discussão pode facilmente levar a um abismo ideológico desnecessário, por isso propõe-se que as definições aqui delineadas não sejam compreendidas como únicas e absolutas, mas necessárias

para a construção deste argumento.

É difícil descrever o que é a realidade, pois ela existe de forma complexa independente de descrições, mas é só pela descrição que conseguimos analisá-la racionalmente. Numa primeira reflexão, a realidade passível de descrição é entendida como aquela que podemos perceber, interpretar e converter em palavras. Para perceber a realidade, considera-se cinco sentidos humanos (visão, audição, tato, olfato e paladar)¹. Para interpretar as impressões sensoriais, a mente. Para converter as interpretações em palavras, a linguagem.

Aqui não se discute se a realidade percebida pelos sentidos é a única ou não, mas a reflexão é levada em conta. Como no Bhagavad Gita, onde há uma realidade suprema comum a todos, imutável e eterna, uma realidade que não se vê, não se ouve e não se toca. A outra, essa percebida pelos sentidos, seria uma realidade envolta em um manto ilusório, alterada com frequência pelo relativismo da percepção e da interpretação.

Essa baixa confiabilidade na percepção dependente de impressões sensoriais não se limita aos campos espirituais do conhecimento humano. Um teste de ilusão de ótica como o do sociólogo alemão Müller-Lyer, por exemplo, pode demonstrar percepções equivocadas baseadas em falsas impressões sensoriais. Além disso, mesmo com impressões sensoriais concretas e percepções condizentes, ainda a mente as interpreta de maneiras distintas com base nas experiências e associações individuais.

Quando um indivíduo se depara com um novo estímulo ou uma nova experiência, automaticamente vasculha sua biblioteca de estímulos e experiências na busca por padrões similares, a fim de associá-los a esse novo evento. Conforme Ben Goertzel, seria impossível a mente interpretar logicamente cada um dos inúmeros estímulos sem (semi)automatizar as interpretações através de um sistema de crenças. Para Nietzsche, a crença está na origem de qualquer impressão sensorial, acreditar seria a primeira atividade intelectual.

Em suma, recebemos dados sensoriais a partir dos nossos órgãos de sentido e os associamos aos nossos conhecimentos prévios, conscientemente ou não. Cita-se ainda a ótica do poeta sufi Ibn Arabi, que explica a realidade como o Ser, as coisas possíveis e o nada absoluto. Para o sufi, a realidade do Ser é o Real e a nossa parte da realidade é a das coisas possíveis².

“No princípio era o Verbo”, como indicam as primeiras palavras da narrativa cristã no evangelho de João no novo testamento bíblico, datado do final do século I. De acordo com o terceiro versículo dessa passagem, o Verbo é a origem de tudo, lendo-se que “todas as coisas foram feitas por Ele”.

Assim, de certa forma, também diz o filósofo austríaco, Wittgenstein, em seu tratado lógico-filosófico de 1921, ao afirmar que “os limites da minha linguagem são os limites

1 O texto mantém-se no limite dos cinco sentidos voltados à aquisição de conhecimento, sem adentrar nos sentidos funcionais, indicados no capítulo 13 do Bhagavad Gita, nos textos 6 e 7.

2 Na realidade das coisas possíveis, tudo tem o atributo da existência e da não existência. Ibn Arabi distingue três níveis de coisas possíveis: a) significados desprovidos de substratos; b) significados percebidos pelos sentidos, e; c) significados percebidos tanto pela racionalidade quanto pelos sentidos.

do meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1968). O mundo, ou a realidade, ampliar-se-ia, de certa forma, com a expansão da linguagem, e também contrair-se-ia em caso de retração, considerando-se que tais processos ocorrem de maneira bastante diferente. No entanto, mais importante aqui do que essa célebre frase é a seguinte construção lógica acerca da linguagem e da realidade:

“3.12 Chamo signo proposicional o signo pelo qual exprimimos o pensamento. E a proposição é o signo proposicional em sua relação projetiva com o mundo.

[...]

3.5 O signo proposicional empregado e pensado é o pensamento.

4 O pensamento é a proposição significativa.

4.001 A totalidade das proposições é a linguagem.

[...]

5.5262 A verdade ou a falsidade de cada proposição altera em algo a construção geral do mundo.” (WITTGENSTEIN, 1968)

Sendo o signo proposicional, a grosso modo, a palavra em sua forma gráfica ou sonora, a proposição o sentido dessa palavra em relação à realidade e o pensamento uma conjunção das duas, parte-se para a última afirmação para tentar entender como se daria uma alteração da realidade a partir da linguagem. Por ora, considera-se que o julgamento acerca da veracidade dos sentidos das palavras altera em algo a construção da realidade. Sendo tal julgamento feito a nível de pensamento, que por sua vez é expressido pela linguagem, tem-se, no mínimo, que a linguagem é uma peça importante na construção geral da realidade.

Acerca do tema, os sociólogos estadunidenses Berger e Luckmann corroboram o argumento ao afirmarem que “a linguagem é essencial à compreensão da nossa realidade cotidiana” (BERGER E LUCKMANN, 1966). A linguista inglesa Siobhan Chapman fala que “a linguagem influencia aquilo que pode ser expresso pelo indivíduo e até mesmo sua realidade social depende dela” (CHAPMAN, 2006). Uma das inferências diretas oriundas desses pensamentos converge com a conclusão obtida a partir de Wittgenstein: o papel da linguagem na construção de realidades, individuais ou sociais, é basilar.

Não se busca com isso afirmar que toda linguagem preceda toda realidade, como pode parecer numa análise rasa, afinal, o aroma da rosa existe, quer seja traduzido em palavras pelo indivíduo ou não, como apontou o filósofo escocês Thomas Reid ao investigar a mente humana e o senso comum em 1764. Para evitar essa possível confusão, o conceito de linguagem será dividido em natural e convencionada, com base no proposto por Reid (ele usa o termo “artificial” para a linguagem convencionada).

Entende-se por linguagem natural aquela que é comprehensível independente de acordos prévios, ou, como ilustra o linguista Chomsky e os biólogos Hauser e Fitch em referência à comunicação dos macacos, são “chamados acústicos distintos em resposta a

contextos de importância funcional, incluindo a detecção de predadores ou a descoberta de alimentos" (CHOMSKY, HAUSER E FITCH, 2002). A linguagem convencionada, por sua vez, é aquela cujos signos não têm significado algum por si só, senão aqueles afixados por convenção social. Um exemplo desses signos é a própria escrita fonética utilizada neste artigo.

O conceito de realidade será dividido com base nas ideias do neurobiólogo chileno Humberto Maturana. Em seu artigo de 1978 sobre biologia da linguagem, Maturana fala em realidade individual e realidade consensuada, sendo a primeira constituída das experiências pessoais do indivíduo, fazendo parte ou não das experiências coletivas, enquanto a segunda é uma realidade necessariamente compartilhada e consensuada entre os observadores envolvidos. Por exemplo, o indivíduo sente o aroma da rosa de Reid, que passa a fazer parte de sua realidade individual. A partir do momento em que o indivíduo descreve o aroma para alguém ou simplesmente o faz também senti-lo, o aroma passa a fazer parte de uma realidade consensuada.

Até aqui, tem-se a separação da linguagem em natural e convencionada, e a separação da realidade em individual e consensuada. Elas não são antagônicas e nem excludentes, mas apenas interpretações diferentes, que inclusive se justapõem por vezes. Segue-se com uma relação entre os quatro conceitos para debater a questão da precedência da linguagem ante a realidade.

Antes de uma linguagem convencionada existir, é necessária a existência de um consenso (ou no mínimo um consentimento) social, e, para tanto, faz-se necessária uma realidade consensuada prévia. Como fala Maturana, "a comunicação linguística vem depois do estabelecimento de uma união estrutural ontogênica" (MATURANA, 1978). Em outras palavras, a linguagem convencionada só surgirá após uma realidade consensuada.

Aqui vem um paradoxo: para que a realidade consensuada possa de fato ser consensuada, deve ser possível descrevê-la, e, para tanto, algum tipo de linguagem se faz necessária. Nesse ponto, Reid argumenta a favor da linguagem natural, sem estrutura convencionada, mas plenamente comprehensível, como um bebê que, com fome, chora num esforço de comunicar seu intento.

Porém, o bebê jamais conseguirá descrever suas realidades com a linguagem natural, como aponta, em outros termos, o linguista russo Voloshinov em sua filosofia da linguagem de 1929, ao afirmar que a realidade individual só pode ser explicada e analisada quando racionalizada e externalizada usando de alguma linguagem convencionada (BAKHTIN, 2006). Isso não significa que a realidade individual não exista anteriormente, mas que só pode ser observada, inclusive por si mesma, a partir do uso de uma linguagem convencionada.

A racionalização da realidade por si mesma, seja ela individual ou consensuada, é fator determinante para a busca de sentidos de si, de identidades. E essa racionalização, reiterando o que disse Voloshinov, dá-se a partir de uma linguagem convencionada. Como

fala o filósofo canadense Charles Taylor,

"Aquilo que sou em si, minha identidade, define-se essencialmente pela forma que se dá a significação das coisas para mim. E como já tanto se argumentou, essa significação das coisas, assim como da minha identidade, só se dá a partir de uma linguagem interpretativa a qual eu tenha aceitado como articulação válida para essas questões". (TAYLOR, 2001, p. 34, em tradução livre pelo autor)

É nesse sentido que a linguagem precede a realidade. Ela é necessária para significar desde objetos, a fatos, ao próprio sentido de si. Antes da significação, o objeto e o fato existem, mas não fazem parte da realidade interpretada. Da mesma forma, o sentido de si, a identidade, só virá à realidade quando externalizada e observada usando de uma linguagem convencionada, seja numa realidade individual ou consensual.

Apesar dos argumentos aqui não precisarem de uma definição específica de identidade, vale comentar que aqui se entende ela pela ótica do sujeito pós-moderno segundo as ideias do sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006). O autor distingue três acepções de identidade em seu livro sobre identidade cultural na pós-modernidade. Hall fala na identidade do sujeito iluminista, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. A grosso modo, o primeiro considera a identidade de maneira individual (sou o que sou), o segundo a insere numa perspectiva social (sou o que sou em relação ao outro), e o terceiro lida com a variação da identidade de acordo com o contexto e o tempo histórico (sou o que sou em relação ao outro, numa determinada situação e determinado momento).

Retomando a argumentação, tem-se que a linguagem convencionada é uma necessidade para que a realidade seja racionalizada e observada, inclusive por si mesma. Sabendo que essa racionalização é condição para a estruturação dos sentidos de si, das identidades, tem-se, numa lógica simples, que a linguagem é um alicerce na construção identitária.

Aceitando-se isso, então, conclui-se que é só com uma linguagem convencionada que o indivíduo conseguirá reconhecer sua própria realidade individual, e também a realidade consensual em que está inserido. É só com uma linguagem convencionada que os indivíduos e os grupos sociais encontrarão suas identidades.

A linguagem convencionada, além de possibilitar a construção identitária, também é imprescindível, segundo o filósofo estadunidense John Searle (1995), para a existência das estruturas institucionais, como dinheiro, casamento, governo ou propriedade. Em sua argumentação no livro sobre a construção da realidade social, o autor fala que nenhuma estrutura institucional existiria sem uma linguagem convencionada, pois, a grosso modo, todo pensamento complexo requer uma.

Dada a importância da linguagem na construção de realidades, logo se pensa em seu potencial de alteração dessas realidades. Um primeiro passo para se trabalhar a realidade a partir da linguagem estaria talvez na contraposição ao problema da reificação

extrema apontado por Berger e Luckmann (1991). Os autores dizem que, no processo de reificação, as estruturas institucionais – como a linguagem convencionada em si, além daquelas apontadas por Searle e tantas outras – tendem a ser objetificadas com o tempo e logo se esquece que são produtos de interações humanas, esquecendo-se também que é possível alterá-las. Para buscar maneiras de evoluir essas estruturas institucionais, deve-se antes reconhecer que são passíveis de transformações, resgatando suas origens desde a concepção, além de reconhecer o potencial transformador dos indivíduos e dos grupos sociais a partir de uma linguagem convencionada.

Nos próximos parágrafos, uma rápida contextualização histórica de um movimento social originado na Jamaica que modifica a linguagem convencionada instituída. O movimento reformula a linguagem, buscando na origem das palavras e em seus fonemas os seus sentidos originais, de forma que realidades são alteradas e uma identidade de resistência é reforçada.

1 I RASTAFARI E A NEOLOGIA IDEOLÓGICA

A tradição do movimento rastafari tem, de acordo com o cientista político jamaicano Horace Campbell (1988), fortes ligações com os *Maroons* (primeiros fugitivos africanos na Jamaica), com as revoltas dos escravos nos séculos 18 e 19 e com a ideologia de um grande líder do movimento negro, Marcus Garvey (panafricanismo, retorno à África, nacionalismo negro), no século 20.

Os rastas, como são chamados os adeptos do movimento rastafari, são frutos da diáspora africana, despidos de suas identidades originais, oprimidos por imposições físicas e mentais, ansiando não só pela sobrevivência, mas por aquilo que anseia a maioria dos seres dotados de uma linguagem convencionada: um sentido de si, uma identidade.

Em torno de 1920, Garvey teria dito aos negros que “olhem para o leste, pois um rei negro será coroado, e ele será o salvador”. Diffícil encontrar essa referência específica em registro, no entanto, na obra que ele escreveu sobre sua filosofia e suas opiniões, editada por Amy Jacques-Garvey, jornalista jamaicana e segunda esposa de Marcus, tem-se o seguinte trecho proferido por ele:

“[...] Nós, negros, acreditamos no Deus da Etiópia, o eterno Deus—Deus Pai, Deus Filho, Deus Espírito Santo, o único Deus de sempre. Esse é o Deus em que acreditamos, mas sempre O idolatraremos pelo olhar da Etiópia”. (JACQUES-GARVEY, 2009, p. 29, em tradução livre pelo autor)

O império etíope, ou Abissínia, foi o único Estado africano a resistir com sucesso à partilha da África, tendo derrotado a Itália em 1896. Era um forte símbolo de resistência para os africanos na diáspora, junto com outros exemplos, como Opobo do rei Jaja e o povo Zulu liderado por Shaka. O cristianismo que veio com a dominação na Jamaica também dá forças à crença de um Deus negro que surgiria na terra e caminharia entre os homens. A

passagem de Salmos 68:31, “Príncipes virão do Egito; a Etiópia cedo estenderá para Deus as suas mãos”, é um exemplo disso.

Em 1928, *ras* (cabeça, em amárico; título de nobreza) Tafari da linhagem do rei Salomão descrita no *Kebra Negast* (glória dos reis) foi coroado *negus* (rei, em amárico). Em 1930, é coroado *negus negast* (rei dos reis, imperador) da Etiópia, assumindo o nome Haile Selassie I (poder da santíssima Trindade) e recebendo os títulos salomônicos (senhor dos senhores, eleito de Deus, leão conquistador da tribo de Judá). As palavras de Garvey são relembradas, e similaridades entre os eventos que ocorrem na África e aqueles descritos no livro do apocalipse bíblico são traçadas. Uma profecia estaria se cumprindo.

O culto ao salvador *ras* Tafari entre os africanos na diáspora é gradualmente intensificado, sendo sua visita à Jamaica em 1966 um grande catalisador do sentimento profético da libertação negra pelas mãos de um rei negro. Até a década de 60, os rastas eram vistos como perdedores perigosos com ideias absurdas, inclusive retratados de tal forma em poemas caribenhos (DOUMERC, 2011).

De acordo com o antropólogo social jamaicano Barry Chevannes, na Jamaica ocorre também um movimento intenso de migração interna a partir de 1921 até 1960, um êxodo rural com destino à Kingston. A cidade ficou superpopulada, com problemas sanitários e criminalidade. Os desamparados, esquecidos e abandonados pela sociedade encontram no movimento rastafari uma nova esperança. Os rastas têm plena noção da exploração que sofrem pela Igreja e pelo Estado, e oferecem resistência a tais estruturas impostas pelos grupos dominantes (CHEVANNES, 1994).

De acordo com o sociolinguista estadunidense Anthony Kroch (1978), os grupos sociais dominantes tendem a criar uma simbologia própria distinta dos grupos dominados, interpretando a sua própria criação como superior, moral e intelectualmente. Isso ocorre em diversos aspectos sociais, como nas vestimentas, na alimentação, no corte de cabelo, e, dentre outras, na linguagem. O grupo dominante estabelece a norma de uma linguagem supostamente correta, reduzindo formas de comunicação destoantes a uma articulação inferior. Na bandeira erguida pelo movimento rastafari, então, encontra-se a resistência a essas imposições e opressões em suas diversas formas.

O foco deste artigo está na resistência linguística. Para situar o dialeto rastafari na estrutura linguística jamaicana, baseia-se na explicação da professora jamaicana Velma Pollard (2000) sobre o contínuo pós-crioulo da Jamaica. Esse contínuo tem o inglês jamaicano como acroleto (mais próximo à língua de prestígio) e o patois jamaicano como basileto (mais próximo à língua crioula). A alternância de códigos linguísticos é rotineira. É dentro desse contínuo que surge o *Dread Talk* (DT), como é chamado por Pollard e adotado também neste artigo.

Rex Nettleford (1970), estudioso e crítico social jamaicano, argumentava, há mais de quatro décadas, que o movimento rastafari, na busca por autoafirmação, vai além da adaptação; segundo ele, trata-se de uma verdadeira criação linguística. O teólogo e

sociólogo jamaicano Ennis Edmonds (2003) concorda e afirma que esse é um artifício utilizado como afronta aos padrões sociais da época: como falar inglês corretamente é o mínimo para ser aceito na sociedade, os rastas decidem desconstruir esse símbolo tão valioso e criar algo novo, algo que represente melhor sua percepção da realidade.

Pollard (2000) explica que as mudanças no DT são basicamente lexicais e fonológicas e classifica as criações do DT em 4 categorias:

- vocábulos existentes no inglês recebem novo significado, por exemplo, *babylon* (Babilônia) passa a ser usado para designar estruturas imorais.
- palavras recriadas com base num conceito complexo de “palavra e som”, por exemplo, analisando os sons da palavra *understand* (entender), percebe-se que ela também significa “ficar abaixo” (*under*, abaixo; *stand*, ficar), ou, submeter-se. Assim, troca-se a parte negativa da palavra por algo mais condizente com seu sentido, surgindo o neologismo *overstand*.
- palavras *I*, cuja primeira sílaba é substituída por *I* (pronome da primeira pessoa do singular no inglês), por exemplo, *I-ditate* em vez de *meditate*. O *I* tem diversas implicações no imaginário rastafari. Desde a renúncia da objetificação do sujeito com o uso do pronome oblíquo *me*, até seu uso sacro relacionado ao *I* no nome de Haile Selassie I. Na prática, o *I* pode substituir todos os pronomes no DT.
- palavras novas com seus respectivos significados, já existentes ou não, por exemplo, o neologismo *Livity*, significando uma vida em plenitude.

Sendo um grupo complexo sem estrutura hierárquica formal, mas com bastante unidade e identidade entre si (EDMONDS, 2003), o movimento rastafari abrange desde os rastas que edificam sua ideologia individualmente (POLLARD, 1984) até as construções coletivas dentro de cada casa rastafari, em cada sessão de conversas (CHEVANNES, 1994). Sendo assim, as mudanças lexicais e fonológicas surgem em diversos frontes, passando pelo crivo comunitário antes de se consolidarem.

A seguir, analisa-se a transcrição de um poema oral rastafari publicado em 1971. O uso do DT, o conteúdo e a característica performática de tal poema causaram controvérsias na comunidade artística caribenha, como aponta o professor estadunidense de poesia caribenha Laurence Breiner em um artigo específico sobre esse poema no ano de 1999. Breiner afirma ainda que é um poema praticamente intransponível para outra língua. Coloca-se tal afirmação à prova.

2 | MABRAK

- | | | | |
|----|------------------------------------|--------------|---|
| 1. | 01 Lightning | 38 | K |
| 02 | is the future brightening, | 39 | S |
| 03 | for last year man learn | 40 | YOU |
| 04 | how to use black eyes. | 41 | MUST |
| 05 | (wise!) | 42 | COME |
| | | 43 | to RAS |
| 06 | Mabruk: | 44 | MABRAK, |
| 07 | NEWSFLASH! | 45 | Enlightening is BLACK |
| 08 | 'Babylon plans crash' | 46 | hands writing the words of |
| 09 | Thunder interrupt their program to | 47 | black message |
| 10 | announce: | 48 | for black hearts to feel. |
| | | | |
| 11 | BLACK ELECTRIC STORM | 49 | MABRAK is righting the wrongs and brain-whitening – |
| 12 | IS HERE | 50 | HOW? |
| 13 | How long you feel 'fair to fine | 51 | Not just by washing out the straightening and wearing |
| 14 | (WHITE)' would last? | 52 | dashiki t'ing: |
| | | 53 | MOSTOFTHESTRAIGHTENINGISINTHETONGUE |
| 15 | How long calm in darkness | 54 | – so HOW? |
| 16 | when out of BLACK | | |
| 17 | come forth LIGHT? | 55 | Save the YOUNG |
| | | 56 | from the language that MEN teach, |
| 18 | How long dis slave caste | 57 | 57 the doctrine Pope preach |
| 19 | when out of | 58 | 58 skin bleach. |
| 20 | the BLACK FUTURE | | |
| 21 | comes | 59 | HOW ELSE? ... MAN must use MEN language to carry dis |
| 22 | I | 60 | message: |
| 23 | RIGHTS | | |
| 24 | ? | 61 | SILENCE BABEL TONGUES; recall and |
| | | 62 | recollect BLACK SPEECH. |
| 25 | Every knee | | |
| 26 | must bow | 63 | Cramp all double meaning |
| 27 | Every tongue | 64 | an' all that hiding behind language bar, |
| 28 | confess | | |
| 29 | Every language | 65 | for that crossword speaking |
| 30 | express | 66 | when expressing feeling |
| | | | |
| 31 | W | 67 | is just English language contribution to increase |
| 32 | O | confusion in | |
| 33 | R | 68 | Babel-land tower – |
| 34 | D | | |
| 35 | W | 69 | delusion, name changing, word rearranging |
| 36 | O | 70 | ringing rings of roses, pocket full of poses: |
| 37 | R | | |
| | | 71 | 'SAR' instead of 'RAS' |

72 left us in a situation	85 The coming of light to the black world: Come show I the
73 where education	86 way,
74 mek plenty African afraid, ashamed, unable to choose	87 come make it plain as day – now – come once, and come for
75 (and use)	88 all
76 BLACK POWA. (Strange Tongue)	89 And every one better come to RAS 90 for I come far, have far to go from here:
77 NOT AGAIN!	
78 Never be the same!	91 for the white world must come to blood bath
79 Never again shame!	92 and blood bath is as far as the white world can reach; so
80 Ever now communicate – for now I and I come to recreate:	93 when MABRAK
81 sight sounds and meaning to measure the feeling	94 start skywriting, 95 LET BABYLON BURN
82 of BLACK HEARTS – alone –	96 JEZEBEL MOURN 97 LET WEAK HEART CHURN
83 MABRAK: frightening	98 BLACK HOUSE STAND FIRM: for somewhere under
84 MABRAK: black lightening	99 ITYOPIA rainbow, 00 AFRICA WAITING FOR I.

O poema inicia apresentando o raio que trará a mudança a partir de uma perspectiva negra (linhas 1 a 5). O relâmpago interrompe a programação de um possível rádio ou televisão a partir da linha 7, escutando-se o trovão nas linhas 11 e 12. Na linha 8, a primeira palavra do DT: Babilônia. Já nas linhas 13 e 14, a linguagem entra em foco com um questionamento relativo ao uso de *fair to fine* como descrição de um dia limpo, considerando-se que *fair* na época ainda se usava para descrever a pele branca. Nas linhas 15 a 24, a escuridão como origem da luz, a lembrança da escravidão e uma perspectiva de um futuro melhor. Na linha 22, o uso do I tão característico do DT.

Nas linhas 25 a 30, uma referência a Romanos 14:11 com o acréscimo do papel da linguagem. Da linha 31 até a 39, em caixa alta e verticalizado, como um raio caindo, lê-se o jogo de palavras *WORDWORKS*. O sentido do neologismo pode ser entendido como “trabalhos/obras” (*works*) “da palavra/do Verbo/de Deus” (*word*) ou que “a palavra/o Verbo/Deus” (*word*) “funciona/age” (*works*). Em seguida, um chamado ao *ras*, e o raio aparece novamente, revelando que a iluminação – representada com o neologismo *enlightening* – vem por mãos pretas.

Na linha 49, o objetivo do raio preto: a correção daquilo que está errado, o domínio do pensamento branco. Na outra linha, indaga “como?”. Da linha 51 a 54, complexifica o problema explicando que não basta deixar de alisar o cabelo e passar a usar roupas africanas, pois a maior parte do domínio se dá pela língua. Da linha 55 a 58, uma possível solução: a educação. Nas duas linhas seguintes, anuncia outra solução ao dizer que o o rasta (*man*) deve usar a língua dos homens (*men*) para espalhar a mensagem que virá. Nas linhas 61 e 62, então, tem-se talvez o maior clamor do poema: que as línguas de Babel

sejam silenciadas, e que a linguagem original, única e preta, seja resgatada.

Da linha 63 a 70, acusa a língua inglesa de causar confusão com seus duplos sentidos, ambiguidades e deturpações conceituais. Em seguida, exemplifica com a inversão do título de nobreza *ras* para *sar* (*sír*), usado até hoje na Inglaterra. Nas linhas 72 a 76, o problema educacional aparece de maneira mais explícita. Da linha 77 a 79, um brado de resistência, e da linha 80 a 82, o papel do rasta (*I and I*) na comunicação: recriar a linguagem unindo sons, sentidos e formas.

Nas linhas 83 e 84, o raio preto aparece novamente, seguido, nas linhas 85 a 90, de um pedido para que ele venha iluminar a todos. Nas linhas 91 e 92, uma frase polêmica, pois indicaria um ataque ao mundo branco. No entanto, numa análise um pouco mais profunda, percebe-se que o poeta indica apenas que o mundo branco, por si só, tem como destino um final trágico: brancos derramando o sangue de brancos. Por fim, da linha 93 à linha 100, um aviso para que não se assustem quando o raio preto chegar, pois será só o começo do retorno à África, com atenção ao DT nas linhas 95, 99 e 100.

Cabe pensar, antes de tudo, no que Pym (1992) afirma sobre traduções interculturais. Segundo esse autor, é difícil traduzir um texto carregado de variáveis culturais por três motivos: a) é difícil para o tradutor descobrir como os grupos sociais entendem e aceitam as palavras e estilos da variante; b) a chance é alta de não existir uma comunidade similar na língua alvo e; c) é difícil julgar como a comunidade da língua alvo vai reagir aos equivalentes criados.

Ante tais considerações, vale ressaltar que a tradução proposta aqui é sugestiva, jamais impositiva. Além disso, a dificuldade de produzir uma tradução condizente com esses moldes mais motiva do que desanima. Como disse Rónai (1981), “quanto maior a dificuldade, tanto maior o estímulo e maior a satisfação pelo obstáculo superado”. É preciso deixar claro ainda que a tradução aqui proposta não é, de forma alguma, uma tentativa de apropriação, mas pelo contrário, como colocado por Goethe (apud Rónai 1981), é uma tentativa de apresentar uma beladade velada como altamente digna de amor, excitando uma curiosidade irresistível para conhecermos o original.

A metodologia segue mais ou menos a dos poetas concretistas no Brasil. Os concretistas respeitavam os conteúdos literais do original, porém se mantinham abertos às novidades da reciação, ou transcrição, segundo Jackson (2010). A atenção ao som das palavras também era constante, como fala Augusto de Campos em uma entrevista transcrita: “é uma questão de ouvido”.

01 Lightning
02 is the future brightening,
03 for last year man learn
04 how to use black eyes.
05 (wise!)

Raio
o clarão num ensaio,
pois recém aprendeu-se
a ver por olhos pretos.
(secos!)

O poema é iniciado com a apresentação do raio que iluminará a todos com a perspectiva negra recém compreendida pelo homem. Ao final do trecho, *wise* pode referir-se aos homens que alcançaram tal compreensão, ou aos olhos pretos dotados de sabedoria. As rimas do trecho ocorrem nas linhas 01 e 02 e nas linhas 04 e 05, e assim foram mantidas. A rima na linha 05 quase estende o campo semântico de *sábio*, mas apoia-se na relação entre sabedoria e o passar das experiências, sendo *secos* os olhos experientes, já sem lágrimas para chorar.

06	Mabrak:	Mabrak:
07	NEWSFLASH!	NOTÍCIA VEM À LUZ!
08	'Babylon plans crash'	'Babilônia a pó se reduz'
09	Thunder interrupt their program to	Trovões interrompem sua programação para
10	announce:	anunciar:
11	BLACK ELECTRIC STORM	TORMENTA ELÉTRICA PRETA
12	IS HERE	CHEGOU
13	How long you feel 'fair to fine	Quanto tempo achou que 'cor de pele
14	(WHITE)' would last?	(BEGE)' ia durar?

O nome do protagonista surge na linha 06: *Mabrak* – o termo vem da romanização do equivalente a raio em amárico (**ማብራክ**). Na outra linha, o súbito clarão representado pela palavra *NEWSFLASH* (notícias que saltam na sua cara) em caixa alta, trazendo um aviso: é o fim dos planos de Babilônia. O narrador indica uma interrupção na programação de um possível rádio ou televisão, e abre espaço (inclusive separa aí o parágrafo) para o protagonista trovejar sua presença em caixa alta nas linhas 11 e 12. A combinação do clarão súbito no começo (linha 07) com um estrondoso desenrolar trovejante logo em seguida (linhas 11 e 12) traça uma imagem concreta de Mabrak em sua primeira aparição.

O *flash* (brilho, lampejo, clarão) na linha 07 coloca muita luz e movimento na cena. O *news* é importante para a metáfora midiática que irá se formar. O poeta coloca na mesma palavra tanto a chamada para a notícia quanto a própria luz do relâmpago. Encontrar qualquer vocábulo que pudesse fazer isso sozinho foi uma ideia logo descartada. E já que falamos em Descartes, talvez seja a hora de dividir o problema em partes. Para o movimento, um verbo. Para a luz, ela mesma. E a notícia precisa entrar. “Notícia vem à luz” tem o sentido midiático. E a ambiguidade do original? A frase homófona, sem a crase, revela a vinda da luz. Parece cumprir bem a função. Só falta a rima com a próxima linha.

A linha 08 traz a manchete anunciada: os planos de Babilônia estão indo de mal a pior (desabando, caindo, despencando, quebrando etc.). Babilônia, a cidade das iniquidades condenada por Deus no texto bíblico, é a primeira aparição explícita do DT no poema. Com os rastas, o termo Babilônia ganha novo sentido inspirado pela história bíblica, e passa a denotar qualquer estrutura ou sistema com elevado nível de iniquidade. Desde o cassete nas costas até a própria cultura da competição – toda estrutura opressora e/ou iníqua é Babilônia. Para a linha 08, então, buscou-se inspiração religiosa, encontrando em Isaías

13:19 uma relação entre o fim de Babilônia e o fim de Sodoma e Gomorra, que viraram sal, ou, foram reduzidas a pó.

Nas linhas 09 e 10, o narrador prepara o leitor para uma interrupção explícita da programação (possivelmente de rádio ou televisão) de sujeitos alheios a eles, complementando a metáfora midiática e cedendo lugar para a autoproclamação ribombante do protagonista. Antes veio o relâmpago, agora vem o trovão (ou trovões, no caso de uma tormenta elétrica). A grave presença da tormenta vem em caixa alta, e em seguida o raio faz um questionamento que não só desestabiliza o clima, mas também coloca em xeque o racismo embutido na linguagem.

O termo *fair* em inglês tem diversas acepções, além de compor a expressão *fair to fine*, que merece um pouco de atenção. Uma das acepções dos termos *fair* e *fine* é meteorológica, onde a grosso modo *fair* corresponde a certas nuvens no céu sem precipitação e *fine* a um céu quase limpo sem nenhuma precipitação. A expressão *fair to fine* seria então uma designação de um clima estável. A ideia de interpretar essa expressão como um desafio à Babilônia e sua fria estabilidade através da metáfora climática e midiática é interessante. No entanto, há uma outra palavra em parênteses e caixa alta que muda tudo: *WHITE*.

O que aquele *white* (branco) estaria fazendo ali? Ao considerar *white* como um substituto para *fine*, uma nova compreensão da frase vem à tona: da mesma forma que *fair to fine* é um intervalo numa escala climática, *fair to white* também é um intervalo, mas numa escala de tons epidérmicos. Outras acepções do termo *fair* incluem *justo* (como em *fair price*, preço justo), *bela* (como em *fair lady*, bela dama) e *clara* (como em *fair skin*, pele clara). Até que ponto faz sentido que acepções qualitativas inegavelmente positivas compartilhem um homônimo com determinado tom de pele? Não seria isso um resquício linguístico de um pensamento supremacista? Parece-me razoável considerar que o autor tenha buscado os dois sentidos, tanto a continuação da metáfora climática quanto a crítica ao racismo entranhado na linguagem.

Parece que aqui o desafio de abranger os sentidos e nuances principais se torna difícil demais para uma tradução, se não impossível. As soluções que se encontra vão por um lado ou pelo outro (a expressão como clima ou como tom de pele). Se já não fosse um imbróglio tradutorio, ainda há uma leve rima no meio da expressão: *fine* com *white*. Aqui foi necessário, então, optar entre manter a metáfora climática ou a crítica ao racismo. A primeira cai como uma luva no poema, esteticamente impecável. A segunda diz respeito ao conteúdo abordado no decorrer do poema: livrar-se das amarras do domínio linguístico.

- 01 Raio
 02 o clarão num ensaio,
 03 pois recém aprendeu-se
 04 a ver por olhos pretos.
 05 (secos!)
- 06 Mabrak:
 07 NOTÍCIA VEM À LUZ!
 08 ‘Babilônia a pó se reduz’
 09 Trovões interrompem sua programação para
 10 anunciar:
- 11 TORMENTA ELÉTRICA PRETA
 12 CHEGOU
 13 Quanto tempo achou que ‘cor de pele
 14 (BEGE)’ ia durar?
- 15 Quanto tempo calmos na escuridão
 16 quando é do PRETO
 17 que surge a LUZ?
- 18 Quanto tempo de escravidão
 19 quando é do
 20 FUTURO PRETO
 21 que surgem
 22 EUS
 23 DIREITOS
 24 ?
- 25 Todo joelho
 26 deve se dobrar
 27 Toda língua
 28 confessar
 29 Toda linguagem
 30 expressar
- 31 P
 32 A
 33 L
 34 A
 35 V
 36 R
 37 A
 38 L
 39 A
 40 V
 41 R
 42 A
 43 VOCÊS
 44 DEVEM
 45 VIR
- 46 ao RAS
 47 MABRAK,
 48 A iluminação é PRETA
 49 mão escrevendo as palavras da
 50 mensagem preta
 51 para corações pretos sentirem.
- 52 MABRAK é a correção dos erros e da
 brancagem cerebral –
 53 COMO?
 54 Não apenas removendo o alisamento de
 cabelo e usando
 55 roupas dashiki:
 56 AMAIORPARTEDOALISAMENTOTÁNALÍNGUA
 57 – então COMO?
- 58 Salvem os JOVENS
 59 da linguagem que o HOMEM ensina,
 60 do Papa e sua doutrina
 61 de toda clorofina.
- 62 ENTÃO COMO? ... o EU deve usar a
 linguagem do HOMEM
 63 para levar esta mensagem:
- 64 SILENCIEM AS LÍNGUAS DE BABEL;
 lembrem-se
 65 e recordem-se da FALA PRETA.
- 66 Acabem com todos os duplos sentidos
 67 e com tudo que se oculta além do limite
 da linguagem,
- 68 pois a fala em cruzamentos
 69 pra expressar sentimentos
- 70 é apenas a contribuição da língua inglesa
 para a confusão na
 71 terra da torre babilônica –
- 72 ilusão, conceitos trocados, termos adaptados
 73 cravos brigando com rosas, debaixo
 tem uma sacada:
- 74 ‘SAR’ em vez de ‘RAS’
 75 nos deixou numa situação
 76 em que a educação
 77 faz muitos africanos terem receio, vergonha,
 sem saber optar
 78 (e usar)
- 79 O PODER PRETO. (Língua Estranha)
- 80 DE NOVO NÃO!
 81 Iguais não serão!
 82 Do rosto tiro a mão!
- 83 Agora e sempre a comunicar – pois Eu e Eu
 vem pra recriar:
 84 forma som e sentido medindo o sentimento
 85 dos CORAÇÕES PRETOS – sóis –
- 86 MABRAK: vem o medo
 87 MABRAK: o raio preto

88 A vinda da luz ao mundo preto: Venha e mostre a Eu a 89 trilha, 90 venha e torne tudo dia – sim – venha de uma vez, e venha por 91 todas. 92 e é melhor todos virem ao RAS 93 pois de longe Eu venho, e longo é o caminho:	94 pois o mundo branco será inundado por sangue 95 e é só ao sangue que o mundo branco pode chegar; então 96 quando MABRAK 97 riscar os céus, 98 DEIXE A BABILÔNIA QUEIMAR 99 JEZEBEL CHORAR 00 O CORAÇÃO FRACO SE AGITAR 01 A CASA PRETA SEGUE FIRME: pois em algum lugar sob 02 o arco-íris na EUTIÓPIA, 03 ÁFRICA ESPERA POR EU.
--	---

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 (obra original escrita por Voloshinov e publicada em 1929).
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **The social construction of reality**. Londres: Penguin Books, 1991 (obra original publicada em 1966).
- BÍBLIA, N. T. **João 1:1, João 1:3, Salmos 68:31, Romanos 14:11**. Almeida Corrigida Fiel (ACF). Sociedade Bíblica Trinitariana, 1994.
- BREINER, Laurence A. “**Mabruk**”: a disappearing West Indian classic? In: **The journal of commonwealth literature**, v. 34, n. 1, 1999. pp. 27-43.
- CAMPBELL, Horace. **Rasta and resistance**: from Marcus Garvey to Walter Rodney. New Jersey: Africa World Press, 1988 (obra original publicada em 1985).
- CHAPMAN, Siobhan. **Thinking about language**: theories of English. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- CHEVANNES, Barry. **Rastafari**: roots and ideology. New York: Syracuse University Press, 1994.
- DOUMERC, Eric. **Rastafarians in post-independence Caribbean poetry in English (the 1960s and the 1970s)**: from pariahs to cultural creators. 2011. Disponível em: <<http://miranda.revues.org/2085>>. Acesso em: 25 jun. 2017, 2h04.
- EDMONDS, Ennis B. **Rastafari**: from outcasts to culture bearers. New York: Oxford University Press, 2003.
- JACQUES-GARVEY, Amy (ed.) **Philosophy and opinions of Marcus Garvey**. 2009. Disponível em: <<http://www.jpanafrican.org/ebooks/eBook Phil and Opinions.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017, 14h11 (edição original publicada em 1923).
- HAUSER, Marc; CHOMSKY, Noam; FITCH, William T. **The faculty of language**: what is it, who has it, and how did it evolve? In: **Science**, New Series, v. 298, n. 5598, 2002. pp. 1569-1579.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 (obra original publicada em 1992).

JACKSON, David K. **Transcrição/transcreation**: the Brazilian concrete poets and translation. In: TONKIN, H.; FRANK, M. E. **The translator as mediator of cultures**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010. pp. 139-160.

JERRY, Bongo. **Mabruk**. In: **The penguin book of Caribbean verse in English**. Londres: Penguin Books, 2005 (obra original publicada em 1986). pp. 69-71.

KROCH, Anthony S. **Toward a theory of social dialect variation**. In: **Language in society**, v. 7, n. 1, 1978. pp. 17-36.

MATURANA, Humberto. **Biology of language**: the epistemology of reality. In: MILLER, George A.; LENNEBERG, Elizabeth (Eds). **Psychology and biology of language and thought**: essays in honor of Eric Lenneberg. Nova York: Academic Press, 1978. pp. 27-63.

NETTLEFORD, Rex. **Mirror, mirror**: identity, race and protest in Jamaica. Kingston: Collins and Sangster, 1970.

POLLARD, Velma. **Dread talk**: the language of Rastafari. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2009 (obra original publicada em 1994).

_____. **The social history of dread talk**. In: **Caribbean quarterly**, v. 28. n. 2. Special issue – language, 1984.

PYM, Anthony. **Translation and text transfer**: an essay on the principles of intercultural communication. Frankfurt: Peter Lang, 1992.

REID, Thomas. **An inquiry into the human mind**: on the principles of common sense. Editado por Derek R. Brookes. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1977 (obra original publicada em 1764).

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.

SEARLE, John. **The construction of social reality**. New York: The Free Press, 1995.

TAYLOR, Charles. **Sources of the self**: the making of the modern identity. Cambridge: Harvard University Press, 2001 (obra original publicada em 1989).

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1968 (obra original publicada em 1921).

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DA CRIANÇA E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 09/11/2022

Data de aceite: 02/01/2023

Laíse Souza Rezende

Universidade Federal de Jataí – UFJ /
Jataí – GO
<http://lattes.cnpq.br/5439011655946479>

Suely dos Santos Silva

Universidade Federal de Jataí – UFJ /
Jataí – GO
<http://lattes.cnpq.br/1534518308205595>

RESUMO: A influência que a música oferece sobre a criança, jovem e pessoa adulta nas etapas do desenvolvimento humano são fundamentais. A presente pesquisa apresenta como tema a música como prática inclusiva no contexto escolar infantil juntamente com o seu papel para o desenvolvimento humano, e destaca a sua contribuição para o contexto da sociedade contemporânea. Este texto é parte das reflexões que estão sendo desenvolvidas em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí na linha Cultura, Sociedade e Fundamentos da Educação. O objetivo do texto é mostrar que este tema é importante no debate contemporâneo e que o papel da música na formação da criança amplia as possibilidades de inclusão. Os resultados

alcançados apontam para o quanto é interessante pesquisar essa temática que tanto contribui para a formação emocional das crianças, e como o aspecto emocional pode contribuir para desenvolver sensibilidade emocional. A pesquisa propõe-se que a Arte Educação e, em particular a música são recursos adicionais para a constituição da diversidade a ser desenvolvido pela escola, desde a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura; Música; Criança; Desenvolvimento.

CHILD EDUCATION AND THE CONTRIBUTIONS OF MUSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: The influence that music offers on the child, youth and adult person in the stages of human development are fundamental. This research presents as its theme music as an inclusive practice in the children's school context along with its role for human development, and highlights its contribution to the context of contemporary society. This text is part of the reflections that are being developed at the master's level in the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Jataí in the line Culture, Society and Foundations of

Education. The objective of the text is to show that this theme is important in the contemporary debate and that the role of music in the formation of the child expands the possibilities of inclusion. The results show how interesting it is to research this theme that contributes so much to the emotional formation of children, and how the emotional aspect can contribute to develop emotional sensitivity. The research proposes that Art Education and in particular music are additional resources for the constitution of diversity to be developed by the school, from childhood.

KEYWORDS: Education; Culture; Music; Child; Development.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta reflexões sobre a importância da música como possibilidade formativa e mostra a importância que ela tem como prática inclusiva no contexto escolar. Destaca seu papel e os seus benefícios para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

Iremos descrever/compreender e relacionar ao longo do texto vários conceitos pertinentes a esse assunto. O tema da investigação é Educação musical na Educação Infantil e analisa algumas das contribuições possíveis da música para a formação da criança, já que o recorte é histórico e também qualitativo. Os conceitos teóricos da Arte Educação acontecem na defesa da importante contribuição que as Artes aliada aos processos educacionais podem oferecer para a formação Humana. Os autores observaram que as Artes podem contribuir para a formação das crianças especialmente no contexto da sociedade contemporânea, em que as pessoas são levadas desde pequenas a acreditarem na competição no exibicionismo e no egoísmo condições pertencentes ao modelo de sociedade que elas nascem e se desenvolvem, ou seja, o capitalismo. Sendo o ensino de Arte e Educação são de grande relevância para a formação humano sensível.

A temática sobre a presença da música na escola é importante no processo de formação da criança devido à formação da sensibilidade musical ao visar oferecer na escola a diversidade de estilos e ritmos para a constituição do gosto musical a ser desenvolvido desde a infância, como um capital simbólico. É fundamental para a constituição humana a influência que a música oferece sobre a criança, o jovem e a pessoa adulta nas etapas do desenvolvimento cognitivo e emocional.

Esta pesquisa investiga a função e os objetivos da música para a vida das pessoas. Propõe-se a problematizar os processos educativos, dentre eles a formação do gosto musical, sem dúvida muito importante para a formação da sensibilidade.

A música sempre esteve presente na vida do ser humano. Um questionamento abordado neste trabalho é a dúvida de que: acredita-se que ouvir música não é só distração, ela é capaz de muitas transformações corporais, emocionais, cognitivas e espirituais, de forma a influenciar positivamente o corpo, o estado de ânimo e até mesmo a alma. Dentre os diversos benefícios da música, está o de ela poder também melhorar a qualidade de

vida ou evitar e mesmo tratar doenças. Outhwaite e Bottomore (1996) relatam que a cultura artística musical é uma atividade social e que a

[...] música ao mesmo tempo em que a relação entre a música e a sociedade foi estudada por musicólogos, etnomusicólogos e sociólogos, o progresso nessas três abordagens foi, em maior ou menor extensão, fragmentário e caracterizado por problemas teóricos fundamentais. [...] A música é apreendida através de um desenvolvimento estilístico [...] A história social da música é encarada cada vez mais em termos do objetivo de recuperar o significado de uma dada peça musical por meio da consideração dos valores culturalmente específicos que lhe informaram a produção, o consumo e a disseminação (OUTHWAITE; BOTTONMORE, 1996, p. 505 - 506).

Para Brito (2003, p. 17), “a música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios” se constitui em experiência musical. De acordo com a autora, os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo e, sendo assim, indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos, todos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo do planeta. Nesse sentido, o homem precisa dessa interação para desenvolver essa sensibilidade. Para a autora, a música faz parte da cultura humana e é tão importante e imprescindível para a formação da criança quanto posteriormente na vida adulta. O homem atinge a capacidade cognitiva de pensar e estimular a própria criatividade. Ainda para Brito (2003), a música é também fundamental para a formação da alma, do corpo e da personalidade das crianças e adolescentes.

Storniolo (2016) afirma que a música tem o poder de alterar emoções e de influenciar nosso ser ao facilitar o processo do nosso sentir, ser, existir, entre outros. Por estas características, a música facilita o processo de ensino-aprendizagem. A música como Arte tem o poder de ser parte integrante do fazer pedagógico. É por meio desta Arte que o aprendizado é facilitado. A música, na escola, é um projeto exequível por ter plenas condições de contribuir com a formação humana. Então, ele concluiu que a maior riqueza é o conhecimento adquirido por meio da Educação.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida tem como método o Materialismo dialético em que as análises visaram apreender os nexos constitutivos que determinam o currículo escolar bem como os meios que compõem as estratégias pedagógicas para alcançar os fins da escolarização inclusiva e humanista e, metodologicamente, utiliza-se a pesquisa qualitativa já que é um estudo social/subjetivo e de análise do ensino de música nas escolas. A única coisa capaz de mudar socialmente uma sociedade é a Educação (MARX, 2004). Ela gera resultados positivos e transformadores condizentes com os objetivos da civilização. O método e a metodologia empregadas propõe (re)pensar os conteúdos da Educação

Infantil em que a ludicidade e a sensibilidade sejam desenvolvidas conjuntamente de forma dialética.

O capitalismo, de acordo com Marx (2004), tem característica negativa já que fomenta o individualismo, ou seja, tem como ideologia subjacente que as pessoas ajam de maneira egoísta, gerando mais ações/consequências de desigualdades econômicas e, em decorrência destas, os vários problemas sociais que se presencia. Um deles, muito citado por Marx, é a divisão social do trabalho, a qual gera a distribuição desigual resultante dessa produção, ampliando a barbárie. A divisão social do trabalho gerou divisão semelhante na escola, nele os saberes foram hierarquizados e diminuídos ou mesmo até suprimidos, como foi o caso da música.

Para Marx (2004), o que o homem precisa ter é união e conhecimento por meio da Educação desalienadora. Ele afirma que quanto mais se ensina mais se aprende. O processo de ensino aprendizagem é, portanto, dialético. Então, ele conclui que a maior riqueza é o conhecimento adquirido por meio da Educação.

Os procedimentos metodológicos adotados estão baseados nessas premissas e são: pesquisa qualitativa, revisão de literatura, coleta de dados e análise de conteúdo e discursos.

3 | RESULTADOS/DISCUSSÕES

A música é uma importante forma de inclusão e, como tal, é definida por Saviani (2003) como uma prática artística, que tem o valor próprio de auxiliar algumas habilidades pertinentes ao ensino e aprendizagem das crianças. A música também é caracterizada pelo autor de modo que “vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática, além de exigir habilidade motora e destreza manual [...] voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano” (SAVIANI, 2003, p. 321).

A questão central da pesquisa é esclarecer que a formação de professores de Educação Infantil precisa ter referências na história da música. Tais saberes visam a capacitar os docentes para serem capazes de discutir a importância da música para a sociedade como um todo, e para a criança em particular. Para Andrade (1987), a música é uma Arte cultural embora tenha surgimento na sociedade antiga e reconhecida como Arte e como música tardivamente. A música, para o autor, é a que menos é aproveitada se comparada à sua capacidade e potencial pedagógico. Nesse sentido, ainda não é levada a sério como técnica importante para a formação do ser humano, ainda falta conhecer seus benefícios enquanto técnica.

A manifestação musical das civilizações antigas é... o descobrimento da música. Si é verdade que certos cantos dos africanos, dos ameríndios atingem às vezes um grau legítimo da musicalidade, o conceito de arte musical não se tornou propriamente consciente a estes povos. Pode-se afirmar isso porque a música é a única das manifestações artísticas a que não é possível

encontrar, entre os primitivos, normalizada por uma técnica propriamente dita (ANDRADE, 1987, p. 23).

Discutir a importância da música na escola desde os primeiros anos/séries é questão de problematizar o sentido da Educação escolar, o que envolve a cultura e a Arte e nelas a música, ou seja, a falta do seu reconhecimento enquanto técnica e o benefício que ela pode proporcionar na vida da criança e da população em geral não podem ser ignorados. Tuleski (2001) relata que o que falta na sociedade é a Educação, ou seja, a formação e a informação – o conhecimento – que envolve e resolve muitos problemas sociais. “Enfim, é por conta desta busca da redenção da Pátria que muitas reformas educacionais foram realizadas, via de regra, sustentadas por tantas e diversas teorias” (p. 12).

Embora esta compreensão já esteja disseminada, é preciso que “neste percurso e nas últimas décadas, outros tantos teóricos e ‘novas’ teorias têm estado presentes nas novas propostas pedagógicas e documentos oficiais” (TULESKI, 2001, p. 12). A proposta de Educação humanista garante “que a possibilidade de sua manifestação tem seu lado interessante. Empenhamo-nos há séculos e a humanidade já pagou pesados tributos para que os dogmas façam parte apenas dos compêndios de História da Civilização (TULESKI, 2001, p. 12).

Para Paiva, Oliveira e Valença (2018), a reflexão materialista sobre o indivíduo, citada por Marx e a sua interpretação sobre o trabalho, os padrões de sociabilidade, de psicologia, de natureza humana e a formação do indivíduo na sociedade, reposiciona a relação da psicologia com o Marxismo. Para que aconteça a formação ampla, Fonterrada (2008, p. 11) afirma que “hoje, há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte”, e, portanto, até que a comunidade aprenda que a música é algo que é bastante utilizada e necessária, e que tem um enorme valor em sociedade, ela terá barreiras para transformar todo o sistema educacional.

A autora Enkvist (2014) explica que o ser humano, ao viver em sociedade, explicita seu valor, possibilidade que o indivíduo isolado não tem; o ser social e cultural necessita de música. A socialização da criança a partir do convívio escolar desenvolve aprendizagem. Dentro da escola, devemos ensiná-la o quanto antes possível a experiência musical. Para que este objetivo ocorra, é claro que a Educação simplesmente desenvolve na criança como um todo sem ser algo forçado, mas dentro de um processo natural. Para isso, Enkvist (2014) afirma que as crianças e jovens se ocupam o tempo todo em crescer e desenvolver, e é melhor que o façam com música.

Os resultados alcançados até este momento indicam que, de acordo com a literatura consultada (teses, dissertações, artigos, palestras), a música contribui para a formação cognitiva e emocional da criança. A música deve ser ensinada na escola desde a infância como está assegurado em lei. A literatura indica a importância da música na escola infantil por ser formadora da sensibilidade e da emoção. Outro resultado até então alcançado é que a música deve ser presente na escola desde os primeiros anos de vida, e por último que

os professores devem estar formados e preparados para elaborar atividades pedagógicas com o objetivo de ensinar música nas escolas para as crianças.

Ao tratar sobre assuntos musicais neste contexto e sobre produção material espera-se uma evolução do humano, fica claro que a sociedade em que habitamos está relacionada aos grupos sociais e as diversas culturas, Penna (2008) concorda que “No entanto, outros grupos e outras culturas criaram modelos distintos para a organização dos sons” (p.31), fica claro que Penna (2008) observa que;

Pode-se até dizer que o som naturalmente toca e faz as pessoas dançarem, como uma tendência universal do ser humano, e isso até poderia servir para explicar a “necessidade da música”, a sua existência nas mais diferentes sociedades, em todas as épocas. Mas esta necessidade é respondida por formas concretas de organização dos sons, diferenciadas no tempo (histórico) e no espaço (social) (PENNA, 2008, p. 31).

É necessário observar a grande influência que a música tem na atualidade e em especial sobre a criança, o jovem e a pessoa adulta nas etapas do desenvolvimento humano. Carneiro (2019, p. 9) Na obra “A importância da música no desenvolvimento infantil”, ao tratar da importância da educação musical para crianças afirma “a música é um dos principais elementos culturais de uma sociedade, configura-se como uma linguagem capaz de expressar sensações desde muito cedo na vida do indivíduo”. Desse modo, retratou a necessidade de reconhecer a importância histórica da música que é bem antiga e nos tempos arcaicos já se produzia diversas formas de sons, naquela época a música já era constituída por alguns períodos divididos em silêncio, tempo, e sons variados argumenta a autora “tais como: timbre, intensidade, altura, duração com harmonias, ritmos e melodias diversas” (p. 11), ela ainda descreve que “no Brasil, a música é um dos elementos culturais mais vivos que existe, o percurso histórico da música brasileira está diretamente ligado a acontecimentos que marcaram a história e a composição da sociedade no país”. (p. 11) Além do mais, essa cultura artística musical faz parte integralmente da vida do ser humano. A música acompanha a pessoa por toda a vida e a auxilia a suportar diversas angústias e dores e se torna componente do desenvolvimento humano. Também de acordo com Carneiro (2019) a música é benéfica para a aprendizagem estudantil e a sua importância e eficácia para o desenvolvimento humano é justificável que ela esteja presente na formação inicial da criança.

Para Carneiro (2019) são tantas funções que a música pode exercer na vida do ser humano e em seu corpo que é por esse motivo que ela tem como papel atingir o ser em sua totalidade, desde agregar funções cognitivas na criança, funções afetivas, de relacionamento familiar, comportamentais, emocionais, e enfim para o desenvolvimento infantil por completo.



Figura 1 – Desenvolvimento infantil por meio da música

Fonte: <https://br.depositphotos.com/40300811/stock-photo-kids-playing-musical-instruments.html> - Domínio Público

Barbosa (1989) uma das autoras principais desta obra, retrata sobre os aspectos históricos da Arte Educação no Brasil, também defende e o programa de ensino musical que seja gratuito e universal, nas escolas sua sempre foi levar o conhecimento em Arte nas unidades escolares de ensino do Brasil. O assim denominado Método Ana Mae, embora haja outros autores na mesma defesa, ela destaca-se por defender de forma especial o ensino de música nas escolas brasileiras.

Penna (2008), traz uma compreensão diversificada sobre a música e seu ensino, e discute seu conceito, sua linguagem, sua prática e o que não poderia deixar de faltar sua diversidade e identidade na unidade escolar, para ela “a música é uma forma de arte que tem como material básico o som”, (p. 19) só que na visão dela essa definição não para por aí tem muito mais coisa a ser questionada até mesmo a definição do que seria a arte, já que a música é composta por ela, então “A arte de modo geral - e a música aí compreendida - é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo”, (p. 20) ou seja tem relação com o fazer criatividade, construção e significado, no “sentido amplo: construção de formas sonoras, no caso da música; de formas visuais, nas artes plásticas; e daí por diante” (p. 20).

Lemos Júnior (2010), na mesma defesa de estudo sobre esse assunto relevante da educação no Brasil descreve um segundo autor, o pedagogo Fernando de Azevedo foi o grande defensor do Movimento Escola Nova que defendia a educação única deveria ser para todos, e o mais importante foi que ele fez com que algumas ideias musicais pertinentes de autores que se preocupavam com a evolução da música nas escolas fossem

propagadas. Fernando de Azevedo fez parte dessa preocupação para as escolas primárias e secundárias. Em sua descrição Lemos Júnior (2010) escreve que na primeira metade do século XX o músico e compositor Heitor Villa-Lobos alcançou sucesso notável enquanto músico, mas que também “manteve um forte interesse pela educação, sendo decisivo no projeto de implantação e divulgação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras”, este compositor e maestro, durante a década de 1920 se envolveu nessa ideia de música para os estudantes e “já possuía a idéia de criar coros populares nacionais, como demonstra um cronista na Folha da Noite (Rio de Janeiro) de 03 de novembro de 1925”.

De acordo com Moraes (1983) a música é uma forma viva combinada entre o silêncio, os sons, os ritmos e as intensidades, e é por meio dela que o humano consegue sentir e pensar, como também ouvir, viver e ver, e lógico tem a ver com a linguagem e o poder de transformar o mundo. Ainda para Moraes “Música é, antes de mais nada, movimento. E sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas.” (MORAES, 1983, p. 8) Ao mesmo tempo e como afirma Marx e Engels ela é contradição, ou seja, pode fazer perfeitamente o contraponto de emoções, por isso “Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso.” (p.8) As várias emoções que vivenciam as crianças poderão ser acalmadas/compreendidas e/ou refeitas pela “Música: alturas, intensidades, timbres, e durações - peculiar maneira de sentir e de pensar.” (p.8).

A ação pedagógica executada com o auxílio da música pode promover bem estar emocional/afetivo. “Heitor Villa-Lobos costumava dizer que Ernesto Nazareth era o melhor tradutor da alma brasileira” (CARRASQUEIRA, 2018, p. 218). Penna (2008) é uma das grandes referências artísticas que defende o ensino da música nos ambientes escolares, principalmente na educação básica, espera a ampliação do alcance da qualidade no ensino escolar musical, visto a importância da participação dos alunos frente a uma excelente experiência artística que seja única, comprehende-se que um dos seus objetivos literários é buscar a reflexão junto ao diálogo sobre as manifestações de música na contemporaneidade, o segundo propósito é explorar atividades com possibilidades sonoras, para o intuito de gerar ações criativas juntamente com o meio cultural, assim trazer significações para uma Educação artística.

4 | CONSIDERAÇÕES

De acordo com esta pesquisa, observa-se a importância da música na escola, para a construção do ‘capital escolar e cultural’, como afirma Bourdieu (2015) que as várias linguagens auxiliam a criança a ampliar seu repertório gestual, linguístico, mímico, que facilita o desenvolvimento global. A música contém muitas possibilidades de crescimento e oportunidades estratégicas, criadas, propostas e desenvolvidas nas escolas com a música.

As atividades escolares podem e devem trilhar novos caminhos possíveis para a implantação de novos recursos; desde o material, a prática musical e ao teórico musical com vistas a adequar os conteúdos escolares aos objetivos da formação crítico sensível. Tudo isso é possível desde que as escolhas e as ações pedagógicas incluam essas possibilidades educativas e estratégicas no currículo da Educação Infantil e empreenda ações para que os materiais estejam adequados aos objetivos de apreciação musical.

A música na escola tal como amplamente demonstrados pelos estudiosos da temática e também previsto na legislação garantem à prática escolar musical. Reafirma-se que a música precisa estar presente na escola, visto que ela pode agregar à vida das crianças a formação musical e, por consequência, a Educação sentimental. Esta formação é necessária para o desenvolvimento completo das funções superiores requeridas pela civilidade.

A música está presente em todas as culturas e este fato permite verificar as contribuições que ela proporciona para a formação infantil. A formulação e aprovação da lei 11.769 aprovada em 2008 que assegura a obrigatoriedade do ensino da música na Educação básica brasileira são fatores importantes, e o Projeto político pedagógico das escolas deve prever esta formação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **Pequena História da Música**. 9^a edição. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1987.
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras **Estudos Avançados**, 3(7), 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 1 set. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – Notas provisórias. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânia M. (org.). Escritos de educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 67-73.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CARNEIRO, Francilene Pereira. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. Catolé do Rocha, 2019.
- CARRASQUEIRA, Antonio Carlos Moraes Dias. Considerações sobre o ensino da música no Brasil. **Estudos Avançados**, 32 (93). 2018. Disponível <https://www.scielo.br/j/ea/a/t3hzVxtc3fXt4Jkf7xDYhVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022.
- ENKVIST, Inger. **Repensar a Educação** (Livro eletrônico) Inger Enkvist; Tradução de Daniela Trindade. São Caetano do Sul – SP: Bunker Editorial. Brasil, 2014. 1 Mb; Epub.
- FONTERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

LEMOS JÚNIOR, Wilson Lemos. Os defensores do ensino de música na escola brasileira durante a primeira metade do século XX. **Revista Eletrônica de Musicologia** (Ed. Portuguesa), v. XIII, p. 1, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, José Jota. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense.2º Ed. Coleção primeiros passos, 1983.

OUTHWAITE, William; BOTMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

PAIVA, Ilana Lemos de; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; VALENCA, Daniel Araújo. Marxismo e psicologia: aportes para uma reflexão materialista sobre o indivíduo. **Revista Direito e Práxis**, vol. 9, núm. 3, jul-sep, 2018.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SAVIANI, Demerval. A Educação Musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, ano 05, n. 09, p. 321-330, 2º semestre de 2003.

STORNIOLI, Sylvia Regina Pereira. **A música na educação infantil como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem**. Editora Autografia, Rio de Janeiro, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2001.

REFERÊNCIA DA FIGURA.

Figura 1 – Disponível em: <https://br.depositphotos.com/40300811/stock-photo-kids-playing-musical-instruments.html>/ Acesso em: 10 out. 2022. Às 10h e 25 min.

CAPÍTULO 6

O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Data de submissão: 12/11/2022

Data de aceite: 02/01/2023

Danyelle Costa Nunes

UEPA

Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/2674342922507421>

Suzanny Pinto Silva

UEPA

Belém- Pará

<http://lattes.cnpq.br/7560711007639242>

Karin Claudia Nin Brauer

IFSP

Campos do Jordão- São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/8423795032568811>

outros. De acordo com as interpretações dos registros textuais a natureza das práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial mostram que o protagonismo, o planejamento, as metodologias e a aprendizagem são essenciais para o êxito das práticas desenvolvidas no ERE pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas docentes. Ensino remoto emergencial. Língua portuguesa. Educação.

PORtuguESE LANGUAGE REMOTE TEACHING IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

RESUMO: Este artigo objetiva descrever e interpretar práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial (ERE). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que utilizou como metodologia a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (FREIRE, 2010). Os registros textuais foram obtidos por meio de questionários aplicados para três professores de língua portuguesa de escolas particulares em Belém e Ananindeua. Para as discussões teóricas utilizamos BNCC (2017), Moran (2018), Saviani (1991), Veiga (2000), entre

ABSTRACT: This article aims to describe and interpret Portuguese teaching practices developed in the context of emergency remote teaching. This is a qualitative research of an interpretative nature that used the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (FREIRE, 2010) as a methodology. Textual records were obtained through questionnaires applied to three Portuguese-speaking teachers from private schools in Belém and Ananindeua. For theoretical discussions we used BNCC (2017), Moran (2018), Saviani

(1991), Veiga (2000), among others. According to the interpretations of the textual records, the nature of Portuguese language teaching practices developed in the context of emergency remote teaching show that protagonism, planning, methodologies and learning are essential for the practices developed in the ERE by the teachers.

KEYWORDS: Teaching practices. Emergency remote teaching. Portuguese language. Education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação brasileira é um assunto recorrente na atualidade, principalmente as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no decorrer das aulas. É relevante pensarmos que para que aconteça uma aprendizagem ativa, é necessário que o aluno seja protagonista do seu processo educacional e o professor seja o mediador dessa aprendizagem. Assim, se faz necessário que se desenvolva uma constante reflexão sobre a ação do educador para observar o que tem sido significativo e tem funcionado no ensino de língua portuguesa e o que precisa ser mudado e aperfeiçoado.

As práticas docentes no ensino remoto são essenciais para verificarmos como tem ocorrido o aprendizado e por meio delas observamos o papel do professor e do aluno diante desse processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa se torna relevante, pois ao sabermos a natureza das práticas docentes de língua portuguesa (LP) desenvolvidas no contexto do ensino emergencial remoto, podemos ter uma nova perspectiva sobre o ensino de LP e assim, observar em que estão pautadas as práticas utilizadas pelos docentes.

Frente ao que foi supracitado, este estudo teve como objetivo descrever e interpretar as práticas docentes de Língua Portuguesa desenvolvidas no contexto do Ensino Emergencial Remoto (ERE). Para tal, contamos com discussões da BNCC (2017), Moran (2018), Saviani (1991), Veiga (2000), entre outros. Os objetivos específicos da investigação foram: i) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino remoto; ii) entrevistar professores de língua portuguesa do ensino fundamental para a produção de dados de pesquisa; iii) organizar os registros textuais obtidos por meio dos questionários; iv) investigar o possível desenvolvimento de metodologias ativas no ensino remoto emergencial.

Na questão norteadora da pesquisa buscamos responder ao seguinte questionamento: “Qual a natureza das práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial?”. Como abordagem metodológica utilizamos a Hermenêutica-Fenomenológica Complexa que busca descrever e interpretar fenômenos da experiência humana a partir dos registros textuais dos participantes da pesquisa.

Neste estudo iniciamos com um panorama da educação brasileira antes da pandemia, no qual discorremos sobre como a educação se desenvolveu e os documentos que serviram de embasamento para o ensino brasileiro, além abordarmos questões em relação ao ensino tradicional que esteve presente desde o início da educação. Também,

discutimos a respeito da necessidade de valorizarmos um novo olhar para o ensino, relatamos ainda aspectos sobre o ensino remoto emergencial e as metodologias ativas no contexto da pandemia. Posteriormente abordamos o caminho metodológico e a interpretação dos registros que levaram à descoberta da natureza das práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ERE.

2 | PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No histórico da educação, o ensino desde o surgimento das primeiras escolas no Brasil, em 1774, ocorreu de maneira presencial. Naquela época apenas a burguesia tinha acesso à educação escolarizada. Entretanto, em 1932 aconteceu uma significativa mudança em razão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que objetivou o acesso de todos à escola.

Neste histórico, também é importante mencionar que desde o início da estruturação da educação brasileira, alguns documentos foram criados e aprovados para orientar professores e outros responsáveis sobre o funcionamento da educação. Em 20 de novembro de 1996, através da lei 9.394 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e busca garantir um ensino de qualidade e gratuito para a educação pública e privada. Nesse documento, a legislação no Art. 22. retrata que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, desta forma, é imprescindível que se faça uma educação básica de qualidade a fim de formar cidadãos críticos, autônomos e participantes na sociedade.

Além disso, por meio do Governo Federal, em 1998, foi criado o documento intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)” para a educação básica com o objetivo de melhorar o ensino de várias áreas do conhecimento, inclusive, de Língua Portuguesa. Esses documentos orientavam os professores sobre as competências que os alunos deveriam desenvolver durante cada série e com isso buscar a padronização do ensino na educação brasileira.

Quando pensamos na padronização do ensino, percebemos que mesmo antes deste acontecer, o método tradicional se perpetuava pelas escolas, método que consiste na transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Veiga (2000) relata que

a aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino. Na educação brasileira sua utilização como meio de transmissão de conhecimentos na sala de aula aparece desde o plano pedagógico dos jesuítas, considerado como o marco inicial do ideário pedagógico nacional, até os mais recentes livros de didática (VEIGA apud LOPES, 2000, p. 36)

Como o autor diz, o ensino tradicional é o mais utilizado nas escolas. Esse tipo

de ensino teve sua importância em um determinado período, pois serviu para nortear e organizar os conteúdos escolares e formou muitos profissionais que atuaram e atuam em nossa sociedade em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, hoje esse tipo de ensino não responde mais às necessidades dos estudantes que interagem, constroem o conhecimento de forma colaborativa e questionam a realidade. A ênfase do ensino tradicional está na memorização dos conteúdos presentes nos livros didáticos, na ausência do desenvolvimento do senso crítico e na elaboração e produção de ideias e argumentos que acabam por limitar a aprendizagem e participação autônoma dos indivíduos na sociedade.

Há décadas, o ensino tradicional está fortemente presente na educação brasileira, porém a educação tem necessitado passar por mudanças a fim de que contemple as transformações e exigências do nosso tempo, especialmente, no que tange às práticas pedagógicas que precisam contemplar, entre outros aspectos, o diálogo de ideias, a interação entre professores e alunos, a dinamicidade, criatividade e criticidade nos modos de ensinar e aprender os conhecimentos.

Com base nessa necessidade, grupos de estudos formados por profissionais da área educacional que desenvolvem pesquisas e produções científicas elaboraram de maneira conjunta com membros da sociedade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da resolução nº 2 CNE/CP com a tarefa de

[...] construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BNCC, 2017, p.20).

Diante disso, a BNCC norteia professores e equipe pedagógica na organização das competências e habilidades que devem ser privilegiadas no ensino nas diversas áreas. Nesse caminho se faz necessário destacar que mais importante do que fazer, é como fazer, ou seja, como escolher práticas pedagógicas que contemplem os objetos de aprendizagem de maneira a desenvolver os requisitos imprescindíveis à formação dos indivíduos. É preciso, ainda, que se repensem as formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem a fim de se obter dados sobre o que está funcionando e o que precisa ser modificado cotidianamente.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, existe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual consiste em avaliações que observam os níveis de aprendizagem dos alunos por meio de provas e testes, os resultados dessas avaliações possibilitam ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) um diagnóstico da educação brasileira. Os dados coletados através do SAEB compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que possui resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Em 2019, o INEP divulgou dados do SAEB realizado naquele ano e os dados revelaram que 36% dos alunos dos anos finais são proficientes em Língua Portuguesa. O estado do Pará obteve 4,9 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental o que representa uma pontuação baixa se compararmos aos níveis da avaliação que estão de 0 a 10.

Com base no exposto entendemos que o sistema escolar brasileiro percorreu vários caminhos desde o privilégio de certos grupos à escolarização, a democratização do acesso à educação e a implementação de políticas públicas com a finalidade de organizar e parametrizar o ensino no país. Também por essa razão compreendemos ser relevante estudar e pesquisar as práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas durante o ensino remoto, pois este tipo de ensino trouxe mudanças a este percurso histórico-educacional.

Nas próximas seções apresentamos o ensino de língua portuguesa e as práticas pedagógicas, o contexto pandêmico e seus desdobramentos no ensino e a ênfase das discussões acerca de metodologias ativas como contribuição ao ensino remoto.

3 | O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Abordaremos nesta seção, as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, especialmente, no que tange ao ensino de língua portuguesa. Dessa maneira, com a finalidade de compreendermos o percurso e as mudanças que ocorreram no ensino no Brasil, pontuaremos algumas fases:

- 1) os anos de 1950 e 1960- este período é marcado pela expansão das escolas públicas e o ensino baseado nos estudos tradicionais com ênfase na concepção de que a língua é um sistema de regras e normas para o bem falar e escrever;
- 2) os anos de 1970 – são marcados pela ênfase na concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação com fins utilitários e a valorização de um discurso oficial cujo domínio estava nas mãos dos escritores consagrados. À escola cabia a tarefa de repassar os conteúdos presentes nos livros didáticos com a finalidade de memorização e reprodução. Nesse sentido, o que era ensinado não tinha nenhuma relação com a vida dos alunos ou com o contexto social em que viviam;
- 3) os anos de 1980 a 1990 – o contexto político no Brasil muda, pois ficam para traz os tempos sombrios e silenciados da Ditadura e emergem novas teorias linguísticas que dialogam com o campo da sociologia, psicologia e análise do discurso, por exemplo, este fato inaugura novos rumos para a prática pedagógica no ensino de língua portuguesa;
- 4) os anos 2000 – apresentam o avanço das pesquisas na área da linguística permitindo que novas compreensões sobre a gramática com o reconhecimento da importância dos estudos sobre a língua falada, sua heterogeneidade, a presença do texto como objeto de ensino e a concepção de que a linguagem é uma atividade

constituída a partir da interação dos sujeitos no tempo e espaço.

Com base no que apresentamos são perceptíveis as mudanças ocorridas na forma de pensar e compreender a língua. Contudo, apesar da evolução e dos avanços na forma de se conceber a língua e seus estudos pouco se percebeu de evolução nas práticas pedagógicas, pois a abordagem tradicional de ensino enveredou e continua a fazer-se presente no cotidiano escolar de nosso país. Sobre esse tipo de ensino Saviani (1991) relata que sua ênfase está na transmissão de conhecimento cabendo ao professor dominar os conteúdos e organizá-los para repassar aos alunos. Dentre as práticas pedagógicas que se destacam está principalmente a aula expositiva em que o professor apresenta o conteúdo, conceitos e características e aos cabe a memorização e reprodução, portanto, sem qualquer compromisso e espaço para a relação com suas experiências e impressões sobre o que está sendo ensinado.

O objetivo desse tipo de ensino é preparar indivíduos capazes de conhecer e reproduzir conhecimentos socialmente legitimados por determinados grupos reconhecidos como produtores de saberes. Sob esse foco em uma aula de português, por exemplo, o professor ensina gramática usando palavras, frases soltas e textos sem qualquer relação com as práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos cotidianamente o que gera um ensino sem sentido e maçante para aqueles que apenas recebem o assunto.

Na abordagem tradicional, o indivíduo produz conhecimento cumulativo durante a permanência no ambiente escolar gerando uma aprendizagem passiva pautada em “memorização de definições, enunciados de leis, síntese e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal” (MIZUKAMI, 1986, p.11), ou seja, o professor ministra um conteúdo e em seguida o aluno estuda o assunto abordado e realiza atividades avaliativas para mostrar o que adquiriu de conhecimento sobre o conteúdo. Entretanto, a realidade é que esse estudante não assimila de fato a matéria, apenas memoriza o conteúdo para realizar as atividades e avaliações. Atualmente estamos em uma sociedade em que há estudantes que interagem e buscam respostas às suas reais necessidades, questionando o ensino tradicional por não permitir esta interação e construção colaborativa, ou seja, o ensino tradicional não responde às suas expectativas.

O ensino precisa acompanhar as mudanças sociais, pois a sociedade exige cada vez mais indivíduos que possam refletir criticamente em como desempenhar o seu papel nesta, fato que a visão tradicional não possibilitava, pois ela visava a reprodução e não a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. No ensino de língua portuguesa, a aula expositiva, muito utilizada pelo método tradicional, não atende aos anseios dos alunos de novas gerações que facilmente se desinteressam e/ou se distraem. Sobre isso, a BNCC apresenta que a área de linguagens no Ensino Fundamental está centrada

no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais) buscando estabelecer um repertório “diversificado sobre as práticas de linguagem e

desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais (BRASIL, 2017, p. 471).

Assim, a formação docente precisa acompanhar as mudanças e repensar concepções e práticas que possam despertar para a curiosidade, criatividade, participação e interação. Sob esse olhar é necessário que o docente esteja em constante aprendizado através de formação continuada. Segundo Freire (1996) o professor necessita estar em constante pesquisa e renovação de conhecimento, pois não existe ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, porque, enquanto o professor ensina, está buscando novos conhecimentos e com isso, ele pesquisa para conhecer o que ainda não sabe, para comunicar e anunciar o novo.

É válido ressaltar que os alunos também precisam participar das mudanças sobretudo na forma de conceber o professor que deve ser entendido como um profissional orientador e mediador da aprendizagem.

No bojo das perspectivas e mudanças, a BNCC – documento oficial que define o conjunto de competências e habilidades essenciais à formação dos alunos apontam para um tempo de novas práticas que visem o exercício da curiosidade intelectual dos alunos, a valorização de conhecimentos desenvolvidos para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, o desenvolvimento da criticidade, além do incentivo ao uso das tecnologias. Nesse sentido a BNCC aponta que no novo cenário mundial é importante

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Diante do que se expõe entendemos que pensar e materializar práticas pedagógicas que respondam positivamente às mudanças e anseios de nosso tempo se faz necessário. Assim, seguimos para a próxima seção apresentando o cenário pandêmico e o ensino remoto emergencial, as mudanças e adaptações necessárias que foram feitas no meio educacional.

4 | O ISOLAMENTO SOCIAL E A EMERGÊNCIA DO ENSINO REMOTO

Durante o processo de adaptação da BNCC nas escolas, em 2020, o mundo foi assolado com a pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, doença popularmente chamada de Covid-19. Devido a esta doença, o governo brasileiro precisou seguir as orientações da OMS. A partir disso, as atividades educacionais presenciais foram

substituídas pelas remotas, dando assim início ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), autorizado pelo Ministério da Educação (MEC).

O ERE surgiu como alternativa para substituição das aulas presenciais e a continuação das aulas por meio de plataformas digitais até que a pandemia estivesse controlada. Dessa forma, muitas escolas e universidades públicas e particulares optaram pela utilização do ensino remoto emergencial e contaram com a ajuda de plataformas digitais para a organização de atividades síncronas e assíncronas bem como aplicativos tal como *Zoom*, *Google Meet* e redes sociais para reuniões *online*. Com isso, docentes e discentes precisaram se adaptar ao novo modelo de ensinar e aprender a usar interfaces e plataformas tecnológica. Essa migração do presencial para o remoto trouxe novos desafios para os docentes, pois não poderiam apenas transportar a aula realizada no meio presencial para as plataformas online, precisavam se reinventar para que os alunos se engajassesem e participassem efetivamente das aulas.

Nesse caminho, experienciamos a importância do uso de práticas pedagógicas que despertem para um ensino mais dinâmico, integrativo e colaborativo, uma alternativa que se revelou possível foram as metodologias ativas.

4.1 Metodologias ativas no contexto da pandemia

Com a necessidade de utilizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para continuar com o ensino de Língua Portuguesa e demais disciplinas, os professores precisaram se reorganizar e fazer usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). As TDIC apresentaram uma gama de possibilidades para o desenvolvimento de aulas por meio do ERE, muitos docentes e discentes só ministram aulas presenciais e não tinham experiência com as TDIC, tendo que aprendê-las. Em face dessa realidade, muitos docentes precisaram contar com o apoio das instituições que ofereceram cursos de capacitação para a adaptação à nova realidade. As TDIC apresentam:

a capacidade de animar objetos na tela, recurso essencial para complementar ou mesmo substituir muitas atividades que foram desenvolvidas para o lápis e o papel; a possibilidade de novos letramentos além do alfabetico, como o imagético, o sonoro, etc.; e a criação de contextos educacionais que começam a despontar e que vão além das paredes da sala de aula e dos muros da universidade. (VALENTE, 2018, p.77)

As tecnologias digitais trazem as inúmeras possibilidades para facilitar o ensino e por meio delas o professor pôde utilizar as metodologias ativas no ensino remoto, facilitando o engajamento dos alunos e tornando a aula mais interativa. Por exemplo, quando o professor ministra uma aula de gêneros textuais pode utilizar HQ's digitais, a produção de vlog, podcast e memes para desenvolver competências e alcançar as habilidades presentes na BNCC.

Os métodos ativos focam em como os alunos aprendem. Nesse viés, o uso de metodologias ativas possibilita a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem

através da leitura, escrita, questionamentos, discussões, resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos. Para Barros (2017) se por um lado o aluno exerce um papel ativo no seu processo de aprendizagem, trazendo sua experiência e conhecimento prévios para a aula, o professor, por sua vez, organiza e planeja a melhor estratégia de ensino que possibilite ao aluno o estabelecimento de relações entre o conhecimento teórico e sua experiência prática, visando assim uma aprendizagem significativa.

Desse modo, o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa possibilita aos alunos colocarem em prática os conhecimentos teóricos desenvolvidos nas aulas. Eles precisam aplicar os conhecimentos estudados, durante a aula, em resoluções de problemas e no desenvolvimento de projetos, diferente do método tradicional que exige dos alunos apenas decorar os conhecimentos para fazer uma prova. Por meio do uso das metodologias ativas, o professor possui o papel de facilitador da aprendizagem, o docente interage com os alunos e a partir disso faz a mediação dos conhecimentos. Para Moran (2018, p.53):

Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Com isso, as aulas se tornam mais dinâmicas, as individualidades de aprendizagem são respeitadas, os estudantes tornam-se mais motivados para aprender, pois veem sentido nas atividades propostas, além do que possibilita ao professor acompanhar a evolução de cada um e conseguir organizar um *feedback* individual.

Dentre as metodologias ativas, temos a sala de aula invertida que diferentemente da aula tradicional, o aluno estuda o conteúdo e em seguida a aula se torna um lugar de aprendizagem ativa, em que ocorrem discussões, questionamentos e atividades práticas sobre o assunto que o aluno já pesquisou anteriormente. Segundo Moran (2018, p.54) “o importante para inverter a sala de aula é engajar os alunos em questionamentos e resolução de problemas, revendo, ampliando e aplicando o que foi aprendido on-line com atividades bem planejadas e fornecendo-lhes feedback imediatamente”.

A gamificação também é uma alternativa para fugir do tradicional, esse recurso combina elementos de jogos, tal como o design, desafios e conquistas, e tem como objetivo engajar os alunos no ambiente digital. Para Moran (2018, p.63), os jogos são estratégias que geram uma “aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”, o *kahoot* e o *quizzes* são exemplos de plataformas de gamificação que o docente pode utilizar em sala de aula. Com o auxílio desses aplicativos o professor pode ministrar uma aula sobre leitura textual e em seguida propor um jogo de perguntas e respostas acerca do assunto para que os alunos respondam simultaneamente, por exemplo.

O uso de metodologias ativas no ambiente remoto pode estimular a participação dos

alunos e interferir de forma positiva em seu desempenho escolar. Nas palavras de Moran (2018, p. 50):

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades.

5 I METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste estudo, buscamos descrever e interpretar *práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial* ocorridas nos meses de setembro e outubro no ano de 2021 a partir da experiência de três professores atuantes em escolas particulares dos municípios de Belém e Ananindeua.

Para tal utilizamos a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, doravante AHFC (FREIRE, 2010), que corresponde a uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo que objetiva descrever e interpretar fenômenos da experiência humana com base nos registros textuais dos participantes da pesquisa.

A AHFC (FREIRE, 2010) está alicerçada nas concepções filosóficas da Hermenêutica e Fenomenologia bem como na epistemologia da Complexidade. Dito de outro modo, quando se utiliza essa abordagem de pesquisa se descreve, fenomenologicamente, e interpreta, hermeneuticamente um fenômeno complexo da vida humana com o objetivo de se conhecer a natureza/essência do fenômeno. É importante enfatizar que nesta abordagem a hermenêutica, a fenomenologia e a complexidade estão no mesmo nível de importância e contribuição no que tange a todo o percurso metodológico.

O caminho metodológico utilizado pela AHFC (FREIRE, 2010) compreende a fase de registros textual, ou seja, o desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa (questionário) posteriormente sua devida organização e, por último, a interpretação textual até se chegar à essência do fenômeno. Para a segunda e terceira fase utilizamos o seguinte quadro:

TEMATIZAÇÃO				
REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	CICLO DE VALIDAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação

FONTE: FREIRE (2010, p.25)

O quadro de rotinas e organização é dividido em três fases: a textualização, a tematização e o ciclo de validação. A textualização refere-se à organização dos registros textuais que serão objeto de utilização para a interpretação do fenômeno investigado; enquanto a tematização corresponde a fase de refinamento, ressignificação e definição dos temas de pesquisa. O ciclo de validação, por sua vez, corresponde ao movimento longo e cuidadoso de leitura que se realiza de modo contínuo e complementar, ou seja, desenvolvemos o ir e vir nos registros selecionando parágrafos, frases, palavras e, por fim, substantivos que representam a essência do fenômeno (FREIRE, 2010).

A fim de compreender o caminho percorrido para a chegada à essência do fenômeno investigado *práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial* realizamos as seguintes etapas: 1º - aplicação de questionários e entrevistas online com perguntas abertas e fechadas; 2º - organização das respostas na 1ª coluna do quadro das rotinas de organização da AHFC; 3º - Iniciamos o movimento de leitura das respostas dos professores, sem perder de vista, a pergunta norteadora do estudo em tela “Qual a natureza das práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial?” até a chegada de alguns substantivos que representam a essência do fenômeno estudado.

Na pesquisa obtivemos a participação de três professores de língua portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para a fase de produção dos registros textuais da pesquisa elaboramos um questionário que foi aplicado via WhatsApp no

período de 21 de setembro à 10 de dezembro de 2021. O questionário contou com 10 perguntas abertas as quais as respostas foram utilizadas no processo de interpretação. Outro instrumento utilizado foi a entrevista, contudo, não serviu para a interpretação, mas foi utilizado como material de apoio para verificar se os temas atendiam realmente as falas dos professores.

6 | A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO NO PERÍODO REMOTO EMERGENCIAL

Nesta seção apresentamos a essência do fenômeno investigado –*práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial* – a qual é representada pelos seguintes temas: protagonismo, planejamento, metodologias e aprendizagem.

6.1 Protagonismo

O protagonismo é um dos temas que emerge nos registros textuais da pesquisa, e se mostra a partir da inter-relação professor-aluno durante as aulas síncronas que parecem colaborar para que o aluno seja o sujeito principal no processo de ensino-aprendizagem.

A BNCC ressalta a importância da autonomia e protagonismo na vida social do estudante. E, para que isso ocorra, é necessário que haja o engajamento do alunado em cada fase escolar. O aluno é visto como protagonista na construção dos seus conhecimentos à medida que ele está engajado nas atividades, quando participa ativamente nas aulas trazendo questionamentos, por exemplo.

Vale ressaltar que os registros textuais interpretados revelaram o protagonismo do aluno bem como o interesse em participar e contribuir com as aulas. As atitudes demonstradas podem auxiliar mais alunos interessados em tirar dúvidas, pesquisar, interagir e, consequentemente, construírem conhecimentos. Além disso, vemos a importância que o docente possui para a contribuição no engajamento do alunado nas aulas, por meio da preocupação ao realizar a organização de aulas atrativas para que o discente possa ter o interesse em participar de maneira ativa.

Nesse contexto, vemos que o protagonismo do aluno é essencial para que práticas docentes sejam desenvolvidas no ensino remoto, é por meio dele que o aluno pode desenvolver a autonomia no seu processo educacional. Assim, textos fornecidos pelos docentes podemos observar que o engajamento dos alunos nas aulas remotas se dá através de jogos, trabalhos em equipe e elaboração de mapas mentais. Com isso, percebemos que além da interação professor-aluno, é imprescindível que ocorra a interação entre os alunos, para que juntos possam ser inseridos no processo do protagonismo educacional.

Ainda sob esse viés, notamos que no ensino remoto os alunos estão mais suscetíveis às distrações diárias. Por isso, aulas dinâmicas funcionam como um atrativo para que

ocorra o engajamento, por exemplo uma aula em que o professor utiliza slides, vídeos e jogos, o aluno se sente visualmente atraído e poderá se concentrar mais.

6.2 Planejamento

O planejamento é mais um tema que emergiu dos registros textuais que revela a essência das *práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino emergencial remoto*. Essa temática aparece constantemente nos relatos dos três docentes e perpetua na organização e elaboração dos planos de aulas, atividades, adaptação desses materiais para o ambiente online e nas necessidades apresentadas pelos alunos.

O ato de planejar é essencial para que se ministre uma boa aula, cabe ao docente elaborar diversas aulas que atendam e supram as necessidades acerca da aprendizagem do objeto ensinado. O planejamento deve ser adaptado à realidade escolar, pois assim os conteúdos podem fazer sentido aquele que está aprendendo de que maneira que possa ser usado nas diversas atividades do seu cotidiano tornando, portanto, uma aprendizagem significativa.

O ensino remoto foi um desafio para os docentes no quesito planejamento, pois inicialmente foi preciso conhecer e adaptar-se à nova forma de ensinar. A elaboração de estratégias para as aulas precisava ser diferente do ensino presencial, uma vez que o ambiente físico não era mais a sala de aula da escola, mas as plataformas digitais usadas nos smartphones ou computadores convencionais e notebooks. Assim, os professores precisaram repensar e reelaborar seus planos de aula.

Entendemos que planejar é fundamental para que ocorra a aprendizagem significativa do aluno, pois é através dele que o docente consegue elaborar conceitos, atividades, exemplificações e avaliações para que se obtenha a compreensão da necessidade de retornar as explicações ou avançar para outras etapas. Por meio da interpretação dos textos das professoras percebemos que a adaptação do planejamento almejou atender dificuldades encontradas no ensino remoto e “enxugar” os conteúdos para repassá-los aos alunos.

Outro aspecto evidenciado durante a interpretação foi a importância de o planejamento estar alinhado à BNCC. Um dos professores ressalta que os objetos de conhecimento utilizados estão norteados pelas diretrizes, o que facilita no processo de organização. Assim, o planejamento se torna mais eficiente e efetivo com as orientações do documento.

Desse modo, compreendemos que o planejamento adequado, adaptado, contextualizado às necessidades do aluno e consoante ao tempo vivido foi fundamental nas práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ERE. Entendemos, ainda, que é planejando que o professor consegue organizar atividades e ministrar aulas que contribuem com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

6.3 Metodologias

As metodologias apresentaram-se como um dos temas que constituem a essência das *práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial*. Essas metodologias mostram o modo como o conhecimento está sendo construído. Por exemplo, a professora Amanda criava oportunidades para utilizar recursos em que o aluno participasse ativamente. Essa mesma professora em outros registros relata que utiliza a sala de aula invertida nas suas aulas e mostra que os alunos gostam de contribuir para as atividades propostas. Já o professor Arthur preza pelo uso de diversas metodologias para que o aluno esteja engajado na aula. Observamos também o uso da gamificação que Moran (2018, p.63) destaca como estratégias que geram uma “aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”.

Ainda nessa perspectiva do uso de metodologias nas aulas, o ensino remoto facilitou o uso de vários recursos digitais – os jogos, slides interativos e vídeos – pois alguns estão familiarizados com esse universo. Para a professora Lorena a adaptação às metodologias ativas conforme as necessidades apresentadas pelos alunos é uma estratégia positiva, uma vez que as singularidades dos alunos são respeitadas, colaborando para que cada indivíduo aprenda de forma significativa.

Dessa forma, notamos que o uso de metodologias variadas é essencial para que práticas docentes sejam desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. A possibilidade de utilizar metodologias ativas conduz o aluno ao centro da aprendizagem, gerando o interesse dos alunos na aprendizagem, além de poder agregar conhecimentos prévios, como os games, ao novo saber e poder trabalhar em equipe e se relacionar com o outro são aspectos enfatizados também.

6.4 Aprendizagem

A aprendizagem é o quarto tema identificado que compõe a natureza das *práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial*. A aprendizagem foi um tema bastante recorrente nos registros textuais, com isso, a aprendizagem é considerada significativa quando o aluno consegue relacionar os conhecimentos prévios com os novos e com isso ampliar seu repertório de saberes. Assim, a aprendizagem é um processo constituído pelo progresso, ou seja, pelo desenvolvimento gradativo.

Nessa perspectiva, a avaliação continuada é importante para acompanhar o avanço de cada estudante. Como instrumento de avaliação não é considerada apenas a prova, mas a participação, o desempenho, as atividades produzidas, as apresentações de seminário e até mesmo os comentários acerca dos assuntos abordados durante as aulas. Essa estratégia de avaliação contribui para que ocorra a verificação da aprendizagem, pois o professor consegue acompanhar e ter o *feedback* de cada aluno. Com isso o docente pode observar qual os avanços e as dificuldades individuais.

Para professora Amanda a elaboração dos planos de aula era realizada considerando o *feedback* dos alunos expressos nas necessidades e no desenvolvimento. O professor Arthur preza pela avaliação de tudo que é realizado pelo aluno. Para o autor Álvaro Méndez (2002, p.14) “a avaliação é aprendizagem no sentido que por meio dela adquirimos conhecimento”, assim, compreendemos que no processo de avaliação de aprendizagem do aluno é importante que o estudante construa os conhecimentos e não apenas decore. Para a professora Lorena, no processo educacional a avaliação deve acontecer de maneira sucessiva e, considerando o ERE, o docente necessita atenção e acompanhamento cotidiano das atividades, pois como o aluno não está em sua frente não tem como ter certeza de que é o aluno quem está realizando as tarefas.

Neste viés, observamos que o professor possui a árdua tarefa de acompanhar o processo individual de cada discente, pois para conseguir a efetivação da aprendizagem, o aluno precisa progredir diariamente através das propostas realizadas pelo professor quaisquer que sejam as atividades. Assim, notamos que professor e aluno possuem papéis essenciais no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam a formação da autonomia e ao protagonismo do aluno na escola e na sociedade.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto emergencial trouxe diversos aprendizados para alunos e professores, entre eles que é imprescindível ter olhar atento ao ensino de língua para que ocorram mudanças progressivas na formação e educação para a vida em sociedade. Nesse viés, vimos a importância que as práticas docentes possuem no âmbito escolar para o processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer da pesquisa após a identificação das práticas já utilizadas pelos docentes, a coleta e organização dos dados e a interpretação, concluímos que a essência das práticas docentes de língua portuguesa desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial está pautada em quatro pilares essenciais, sendo eles: o protagonismo do aluno para que ocorra a aprendizagem ativa, promovendo o engajamento durante as aulas e a autonomia nos estudos e na vida social; o planejamento do docente para a elaboração de planos de aula e adaptação ao ambiente online; as metodologias quando escolhidas de modo a contemplar as necessidades do aluno e do espaço-tempo revelam-se fundamentais à construção de conhecimento e, a aprendizagem que para ser significativa necessita que o professor ocupe o papel de mediador e que a avaliação ocorra de maneira contínua.

Desta forma, compreendemos que os professores investigados utilizaram práticas pedagógicas a partir da experiência vivida e construída antes e durante a pandemia. Entendemos que a sensibilidade para compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos foi fundamental à reelaboração e adaptação de suas práticas de maneira que pudessem contribuir com o processo de crescimento da autonomia e do protagonismo dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ÁLVARO MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROS, M. A. de M.; TRAXLER, J. Mobile learning in undergraduate science education students: understanding the uses and strategies. Enseñanza de las ciencias: In **Ensino remoto emergencial**: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas [recurso eletrônico] / Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo, Túlia Fernanda Garcia e Tania Cristina Meira Garcia. – Natal: SEDIS/UFRN, 2020. 25p. Disponível em <https://progesp.ufrn.br/storage/documents/YgPBvvbJYn2fOXxbKmyqUAC6Vu3UKhTv03Eyzxdw.pdf>. Acesso em: 16 Jun 2021.

Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 ago 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago 2021.

FREIRE, M.M. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa: In: M.M, Freire (org.) **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares**: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. Publicação GPeAHFC – Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010.

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

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos de Aleccanro (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2000. 11ª edição.

MORAN, José Moran. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 05 set 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 22 set 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em metodologia. In: MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Mediáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v.2, 2015. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 05 set 2021.

VEIGA, Ilma Passos de Aleccanro (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2000. 11ª edição.

CAPÍTULO 7

NOVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de aceite: 02/01/2023

André Aleixo de Oliveira Silva

Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, Faculdade Frassinetti do Recife, Recife, Pernambuco

Débora Maria Nascimento Silva

Programa de Pós-graduação em Meio de Ambiente, Universidade CEUMA, São Luís, Maranhão

Maira Judith Azevedo Callou

Programa de Pós-graduação em Biologia Microbiana, Universidade CEUMA, São Luís, Maranhão

Rita de Cassia Mendonça de Miranda

Programa de Pós-graduação em Meio de Ambiente, Universidade CEUMA, São Luís, Maranhão

Adrielle Zagmignan

Programa de Pós-graduação em Biologia Microbiana, Universidade CEUMA, São Luís, Maranhão

Luís Cláudio Nascimento da Silva

Programa de Pós-graduação em Biologia Microbiana, Universidade CEUMA, São Luís, Maranhão

Dulce Porto Rodrigues

Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, Faculdade Frassinetti do Recife, Recife, Pernambuco

RESUMO: A compreensão das tecnologias diante do processo de ensino e aprendizagem, vem sendo aprimorada ao longo das décadas e se apresenta como um tema em potencial a ser explorado e compreendido neste contexto. Dentre as diferentes tecnologias digitais existentes, que vem se popularizando e obtendo relativo espaço no ambiente educacional, conforme dispõe a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma que, abranja não apenas a função de seu potencial pedagógico nas suas práticas educativas, mas também, através de perspectivas que resultem, de forma reflexiva, os conceitos de aprendizagem. Em um momento delicado para a educação que o Brasil tem vivido desde 2020, essa ferramenta se torna um recurso importante frente à problematização da ausência de aulas presenciais. Através do uso dessa ferramenta, também é possível conhecermos mais um pouco quais desafios têm sido encontrados por professores e alunos durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Este recurso proporciona aos educandos, uma forma de compreender conteúdos pedagógicos de forma dinâmica, com fácil acesso e de fácil compreensão quanto ao seu uso. Afinal, seu gênero digital,

proporciona ampliação e propagação do que antes só poderia ser visto antes da pandemia da COVID-19 em uma sala de aula normal. Este trabalho visa contemplar o uso benéfico das tecnologias, para que o conhecimento das antigas salas de aulas continue existindo e desta forma, haja superação dos docentes em ensinar e dos educandos no processo de ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Tecnologia Educacional; Flipped/Blended Sala de Aula.

ABSTRACT: The understanding the use of technologies in the teaching and learning process has been improved over the decades and represents a potential topic to be explored and understood in this context. Among the different existing digital technologies, which have become popular and obtained relative space in the educational environment, according to what the National Common Curricular Base (BNCC) states, so that it covers not only the function of their pedagogical potential in educational practices, but also, through perspectives that may result in a reflective way on the concepts of learning. At a delicate moment for the education brazil has lived since 2020, this tool has become an important resource in the face of the problematization of the absence of face-to-face classes. Through the use of this tool, it is also possible to find out which difficulties challenge most teachers and learners and what they have faced during the teaching/learning process of a foreign language.. This resource provides students in a way that leads them to understand the pedagogical content through dynamic and painless ways to access and easily understanding its use. In sum, this digital tool provides the expansion and propagation of what could only be seen before the COVID-19 pandemic in a regular classroom before. normal class. Thus, this work aims to contemplate the beneficial use of technologies, so that the knowledge that was part of regular classrooms continues to exist in a way that teachers and students can overcome difficulties in the teaching/learning process.

KEYWORDS: Education; Educational technology; Flipped/Blended Classroom.

1 | INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos e sua aplicação no ambiente escolar tem sido parte da vida de professores e alunos, especialmente nessa segunda década do século XXI. Essa relação, muitas vezes, parece ter entrado em descompasso, o avanço da tecnologia tem sido cada vez mais rápido do que se imagina, e o uso desta tem se mostrado um instrumento de alta contribuição quando o alvo é levar o conhecimento para qualquer lugar, a qualquer hora.

É através desse avanço que os alunos de qualquer lugar podem desfrutar da possibilidade de visitar um deserto durante uma aula de história, o fundo do mar, durante uma aula de biologia, entre outras possibilidades. Tudo isso sem sair da cadeira, apenas com alguns cliques e essas cenas aparecem na sua frente apenas com o auxílio do computador e da Internet, tornando, por exemplo, barreira antes encontradas durante o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, uma ponte entre essa relação de alunos e o conhecimento.

Dante dessa nova perspectiva, muitos profissionais se encontram frente a um grande desafio - como introduzir essas novas tecnologias em suas aulas. Dessa forma, surge a necessidade de refletir acerca dessa mudança de paradigma. E assim, compreender o uso dessas tecnologias mediante um cenário até então não muito comum, no âmbito escolar. Dessa forma, trazemos reflexões a respeito do tema - como a tecnologia pode ajudar o professor e o aluno a desenvolver melhor suas habilidades no processo ensino/aprendizagem no século XXI.

Seja pela limitação do ambiente escolar ou pela resistência do docente, o não uso de novas ferramentas tecnológicas pode se mostrar extremamente danoso, por promover uma cisão, um distanciamento entre a forma que nossos alunos aprendem hoje e as formas com as quais estavam acostumados a aprender nas últimas décadas. A sala de aula mudou, e os professores precisam acompanhar essa mudança.

Segundo Kinski (2003) essa visão literária e redutora do conceito de tecnologia – como algo negativo, ameaçador e perigoso – deixa aflorar um sentimento de medo. As pessoas se assustam com a possibilidade de que se tornem realidade as tramas ficcionais sobre o domínio do homem e da terra pelas novas e inteligentes tecnologias’.

Entretanto, tecnologia não significa exatamente isso. Ao contrário, ela está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas, de nossas atividades cotidianas mais comuns. Dos Santos (2008, p. 4) diz que “[...] buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva. Logo, planejar uma aula significativa expressa, em primeira análise, buscar formas criativas e estimuladoras de desfiar as estruturas conceituais dos alunos”.

Nesse sentido, sobre o fato de a língua inglesa ter se tornado a língua internacional, ou global, Graddol diz que “Da mesma forma que o mundo está em transição, da mesma forma está a língua inglesa” (2009, p.2, *apud* RODRIGUES, 2013, p.5).

Sendo assim, não podemos ignorar que essas mudanças também ocorrem durante o ensino da língua e que aspectos além de estruturas precisam ser levados em consideração na hora de se ensinar e aprender essa nova língua. E que fazer uso das tecnologias durante esse processo tem cada vez mais transformado a forma de aprender e ensinar essa língua.

2 | ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A sala de aula de uma língua estrangeira, mudou. Os alunos mudaram, os professores mudaram, tudo mudou. O ensino de uma língua estrangeira precisa mais do que nunca ser um processo ativo e dinâmico. As abordagens comunicativas, tem se guiado por princípios no processo de ensino/aprendizagem que vai além da incorporação de hábitos e reflexos, devendo partir de contextos naturais de comunicação, isto é, o aluno precisa não mais só serem expostos a situações artificiais e tendo no ensino/aprendizagem da gramática os principais objetivos desse processo. Dessa forma, o aprendiz não só alcançará a comunicação, como também o conhecimento sobre a língua em questão e sua cultura.

Não precisamos mergulhar em um passado tão distante, para percebermos que a maneira de aprender e de ensinar línguas mudou totalmente nessas últimas décadas. Novas ferramentas pedagógicas foram criadas e novas formas de abordagem também, com vistas a um ensino que se torna mais humanizado e natural.

Dessa forma, no contexto de comunicação em língua estrangeira, interagimos como produtos da cultura. Porque, à medida que geramos símbolos, construímos uma identidade, para nós e para o Outro, cravada em nossas respectivas percepções da nossa própria cultura e na do Outro (SHI-XU & WILSON, 2001).

Nesse contexto, Lareia (1986, p.59) diz que “Respeitar e entender a cultura dos povos em que a língua é oficialmente falada é de suma importância uma vez que, o estudo de uma língua não está desassociado de sua cultura e vice-versa”.

Sem dúvida, um elemento que tem contribuído para o ensino/aprendizagem de uma língua, é a tecnologia. Esta, guiada quase sempre pelo uso da Internet, tem se mostrado cada vez mais um fator indispensável quando se pensa em aprender uma nova língua. O termo tecnologia é algo bem abrangente, que não se limita somente aos maquinários desenvolvidos, mas que por sua vez “[...] engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e, suas aplicações [...]” (ARAUJO, 2017.p.921), normalmente com finalidades de gerir e diminuir o tempo das atividades realizadas, ou até mesmo, “transpor barreiras impostas pela natureza, estabelecer uma vantagem, diferenciar-se dos demais seres irracionais”. (ARAUJO, 2017.p.921). Consequentemente, levando a muitos avanços, tais como o desenvolvimento da própria escrita, do raciocínio crítico, de equações, da leitura e tantos outros avanços que vão se aprimorando com o passar dos anos.

2.1 O processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Século XXI

Alarcão (1998), traz uma reflexão significativa neste sentido ao traçar um paralelo entre a competência linguística comunicativa que se procura desenvolver nos alunos de língua estrangeira e a competência pedagógica comunicativa que se espera desenvolver nos futuros professores de língua estrangeira moderna.

Se tudo no século XXI tem mudado, por que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira não mudaria? O aluno do século atual aprende a partir de uma explosão de formas, e metodologias utilizadas que muitas das vezes os professores não sabem ao certo o porquê. O que de fato sabemos é que agora, mais do que nunca, o professor é visto pelos discentes como um transmissor de um conhecimento específico. Ele não é mais visto como o único ser dentro de uma sala de aula capaz de informar/ensinar algo. Ele, sim, ainda consegue fazer isso de forma brilhante, mas o aluno está cada vez mais do que nunca no centro do processo de ensino/aprendizagem. Os alunos, por muito tempo, acreditados como seres sem luz, como o nome um dia foi traduzido, hoje, ele é um ser iluminado por

várias fontes de energia/conhecimento.

O aluno do século XXI conta com inúmeras vantagens para um melhor aprendizado de uma língua estrangeira - desde o aspecto tecnológico até o aspecto de métodos e abordagens. Por um lado, temos um professor que tem a possibilidade de se reinventar, recriar e adaptar tudo o que for possível para tornar esse ensino mais leve e de forma mais original, no que se diz respeito aos aspectos culturais da língua. Já por outro lado, o aluno tem acesso de forma rápida e assertiva a vários instrumentos que podem ajudá-lo a desenvolver qualquer habilidade comunicativa durante seu aprendizado.

Portanto, é preciso que, por parte do professor, este saiba aplicar as ferramentas necessárias para melhor conduzir seu trabalho. O aluno, por outro lado, precisa saber filtrar o que realmente é útil para o seu processo de aprendizagem.

Entre muitas formas de aprender já listada algum dia, sem dúvida aprender uma língua estrangeira *online* nos trouxe desafios nunca pensado. As aulas híbridas ou à distância têm crescido de forma incontrolável, sinalizando que esse movimento não irá parar com o passar do tempo. Temos uma geração de aprendizes mais tecnológica do que imaginamos. Assim, é quase impossível começarmos aprender uma língua sem pensar na Internet ou em um aplicativo específico. O que na verdade importa, é que seja uma maneira de levar o conhecimento para o aluno, e que hoje e sempre, precisa ser significativo. O professor não é mais apenas um transmissor de conhecimento engessado e robotizado.

O aluno, por outro lado, também não é alguém que se mostra vazio e que está sendo preenchido agora - ele carrega consigo outros conhecimentos que, junto a esse novo, possa gerar outro e outro, de forma que venha fazer sentido antes e durante o processo de ensino-aprendizagem da nova língua. É preciso mais do que nunca, reacender a importância do aluno aprender a aprender e que um resultado altamente satisfatório se dá, não somente pelos métodos e metodologias usados pelos professores, mas sim pela qualidade que o novo conhecimento é apresentado e apreendido durante todo o processo. O professor e o aluno tornam-se partes fundamentais durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

2.2 Dos métodos prescritivos às abordagens pedagógicas

Ao abordarmos esses fatores a sala de aula do século XXI exige, não podemos deixar de mencionar o que Uphoff fala que tradicionalmente, entende-se por “método” um conjunto de regras e princípios de como se deve fazer alguma coisa, como, em nosso caso, ensinar a língua inglesa. Mas se levamos em consideração que o termo deriva da palavra grega métodos, que significa “caminho que leva a um determinado destino”, podemos afirmar que os métodos não definem apenas como, mas também o que se deve ensinar.’ ‘Em outras palavras, os métodos são influenciados por objetivos de ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história. Além disso, os métodos costumam se perpetuar também pela própria tradição das práticas escolares, uma vez

que todo professor, inconscientemente, tende a reproduzir hábitos de ensino aos quais era exposto quando era aluno (2008, p.1).

Mas, afinal qual é o melhor método? Qual a melhor abordagem? Essas perguntas são diariamente feitas por milhares de professores de inglês como língua estrangeira. Entre tantos, tais com Audiolingual, Método Estruturalista, Método Direto, Método da Gramática e Tradução ou Método Comunicativo, qual método devemos deixar de usar ou até mesmo que abordagem não devemos usar? O ensino de língua estrangeira, especialmente da língua inglesa, tem mudado bastante desde as últimas décadas do século XX. Assim, o uso de metodologias e abordagens cada vez mais, precisam ser apropriadas não só para a idade do aluno, mas para o nível intelectual (RODRIGUES, 2013).

De acordo com o linguista Brown (2002) o ensino do século XXI, de forma geral, e especialmente o ensino de inglês como língua estrangeira, tem como objetivo sair de uma percepção mais estreita do processo ensino/aprendizagem, que é baseado em métodos, e priorizar abordagens pedagógicas que visam ao sucesso, ao desenvolvimento efetivo do aprendiz em sua área de conhecimento.

Tendo como propósito do processo um ensino/aprendizagem funcional, o professor deve ter como objetivo de sua prática pedagógica, antes de tudo, a integração do antigo e do novo conhecimento e a aplicação deste, e, finalmente, o desenvolvimento das competências cognitivas que levem o aluno a aprender a aprender. Dessa forma, ao aplicar toda sua habilidade cognitiva utilizada em outras áreas do conhecimento no aprendizado efetivo de uma língua estrangeira, especialmente da língua inglesa, este aluno será bem-sucedido.

Portanto, o melhor método ou a melhor abordagem serão aquele e aquela que o professor entende que farão o aluno se inserir no processo de ensino/aprendizagem ativamente e não apenas observar passivamente o que acontece em sala de aula, como em anos atrás. Entender os problemas e dificuldades dos alunos e procurar métodos e abordagens que os ajude a aprender é, sem dúvida, o melhor método usado pelo professor, de forma satisfatória, ajudando-o aluno a desenvolver o autoconhecimento e a autonomia na hora de adquirir qualquer tipo de conhecimento, o que é, sem dúvida, uma das melhores abordagens.

2.3 Qualificação e reflexão do professor

Especialistas em ensino/aprendizagem de língua estrangeira apontam que, professores que visam a um processo bem-sucedido - do Ensino Básico ao Universitário, deveriam dar maior atenção à realidade educacional do aluno, com a análise dos problemas concretos da sala de aula, levando assim, esses problemas a uma revisão dos estágios supervisionados com ênfase na relação teoria-prática, em uma perspectiva que entenda que, a teoria se constrói da prática.

Nesses últimos anos tem-se levantado a grande importância do professor de uma

língua estrangeira em ser mais do que um transmissor de conteúdo. Este que, muitas das vezes, conduzia o aluno simplesmente a estudar a gramática e o vocabulário da língua alvo, através da tradução, hoje precisa entender que o aluno é parte integrante do processo e precisa participar de forma ativa do seu aprendizado.

É preciso mais que transmitir conteúdos, é preciso ensinar o aluno aprender a aprender, aprender a ser responsável e autônomo com seus estudos também. Um dos elementos bastante importantes durante o período de aprendizagem de uma língua, é o fator ‘entusiasmo’. De acordo com Dewey (1933/1959, p.40) “[...] o entusiasmo genuíno é atitude que opera com força intelectual. É uma força útil à matéria que o prende, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente”.

Cunha (2008, p. 05) sustenta que hoje, espera-se que professor e aluno sejam corresponsáveis pela construção do conhecimento. Assim, o professor que estiver aberto às mudanças buscará novas aprendizagens, transmitindo em suas ações as características inerentes ao professor reflexivo enfatizadas por vários autores

Mas, afinal que desafios os professores estão encontrando no século XXI durante o processo de sua formação? “Ser professor do século XXI caracteriza- se por, especialmente, alguém ser capaz de concatenar, de forma efetiva e ética, todos os aspectos que essa profissão por si demanda” (RODRIGUES, 2013, p. 61).

Diante dessa discussão quanto ao professor deste novo século, suas habilidades devem ir além do domínio daquilo que ensina. Ainda de acordo com Dewey “[...] o educador não pode começar com o conhecimento já organizado e utilizá-lo em doses, mas em processo ativo de organizar fatos e ideias em um processo educacional ativo sempre presente” (RODRIGUES, 2013, p. 63).

Nesse sentido, Penny Ur (in: RICHARDS e RENANDYA, 2002, p. 385) levanta questões fundamentais à formação continuada do professor como parte de uma comunidade de aprendizes qual de nós está interessado em adquirir novos conhecimentos e experimentar novas ideias? Comprometemo-nos em alcançar novos padrões profissionais? Somos suficientemente autônomos a ponto de estabelecermos padrões de competência que realmente atendam às necessidades pedagógicas de nossos alunos?

Assim, como parte integrante desta aquisição de conhecimento, o professor precisa harmonizar o novo e o velho no seu fazer pedagógico, ajustando aquilo que é necessário e eliminando o indesejado naquele momento. Portanto, dentro de uma ótica humanística, o professor que melhor estiver preparado para lidar com todas essas questões acima levantada, contribuirá para a formação efetiva e profissional dos seus alunos. Pois todos envolvidos um processo de ensino/aprendizado precisar aprender a aprender, aprender a ser e aprender a construir e reconstruir passos, para que assim o resultado final seja não somente alcançado com êxito, mas com alegria e satisfação.

2.4 Motivação do aluno

A crença de que a motivação é um aspecto relevante no êxito da aprendizagem de uma língua estrangeira, já está mais do que comprovado. Segundo Dorildes Michelon (2003, p.02) “Acredita-se que a motivação do aluno é um fator determinante e fundamental para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira (LE), pois, para que haja aprendizagem, é necessário que haja, ao mesmo tempo, envolvimento do aluno”.

Ainda nesse sentido, para Crookes e Schmidt (1991, p.480) a motivação se torna importante “na medida em que controla o engajamento e a persistência nas tarefas de aprendizagem”, o que pode ser facilmente percebido no desenvolvimento de atividades em sala de aula, principalmente quando isso se refere ao esforço e ao interesse, aspecto que pode ser percebido em alguns alunos e em outros, não.

Muitas das vezes, esse desinteresse se dá por falta de atenção na aula ou pela desvalorização da disciplina, ou mesmo pela ausência de um conhecimento prévio. Enfim, são muitos os fatores que podem levar ao desinteresse por parte do aluno, mas também é um momento que pode propiciar a reflexão por parte do professor em relação ao que precisa ser feito no sentido de alcançar a motivação dos alunos, mesmo sabendo que isso não depende apenas deles.

Mas a motivação está além da elaboração de um bom material didático ou até mesmo de um bom facilitador(professor). A motivação está ligada, às vezes, a interesses pessoais e não somente a necessidades e/ou interesses sociais. São inúmeros os motivos pelo qual um indivíduo decide estudar uma língua estrangeira, e aspectos culturais, podem influenciar nessa motivação. Muita das vezes a motivação vem pela busca da recompensa final, ou seja, o aluno de uma língua estrangeira busca uma promoção no trabalho, a conquista de um novo emprego, ou a liberdade de viajar sozinho para um país de língua inglesa, o que inicialmente lhe proporciona um sentimento de satisfação que pode ser fortalecido pelos estímulos de seu professor, procurando fortalecer a autoconfiança do aluno para que, assim, ele possa, com esforço, atingir seu objetivo final.

A verdade é que ninguém aprende algo desmotivado e triste. A motivação, como se vê, parece não ser a soma de uma série de fatores internos e externos, mas, como sugere Dörnyei (1998), a soma de vários fatores internos, que dependem de características individuais, influenciados pelo meio e que levam o aprendiz a querer aprender. Dessa forma, os professores precisam ajudar esse aluno a encontrar essa motivação, seja ele fazendo uso de ferramentas tecnológicas ou não.

Outro aspecto diferenciador, no que se refere ao entendimento da motivação entre professores e pesquisadores, está no fato de que professores parecem ver a motivação como algo mais imediato, presente, como a participação do aluno nas atividades em aula ou o modo como aceita as mensagens dadas em aula; enquanto que os pesquisadores parecem ver a motivação como um processo mais longo e mais duradouro, no qual é preciso

ter, por exemplo, ideias claras do que se quer - objetivos definidos-, propósitos firmes na busca desses objetivos, autoconfiança e crença de que é um resultado possível de ser alcançado. Essa visão de pesquisadores se mostra mais coerente com o que se observa na prática em sala de aula. onde se percebe que aquele que quer aprender aprende, em que pesem as deficiências do professor, do material utilizado, e apesar do contexto. Para o aluno altamente motivado, “as ajudas que ele possa receber do contexto educacional - professor, livros, meios auxiliares, etc. - tornam-se secundárias” (GOMEZ, 1999, p.53).

Como afirma Nickel (1998), a motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira não é a mesma para o aprendizado da língua materna. Esse fator “[...] motivação, exposição à nova língua fora da sala de aula, intensidade do ensino e aprendizagem, fatores pragmáticos importantes, contexto social, professores nativos versus não nativos, [...]” (NICKELE, 1998, p.3).

Assim, pode-se pressupor que atitudes, interesses e valores sejam diferentes em cada contexto e, com isso, a motivação para a aprendizagem da LE e a motivação para a aprendizagem da L2 se revestem de características diferentes, abrangendo variáveis que são particulares a cada uma delas.

3 I NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS E OS SEUS DESAFIOS X DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

O que é tecnologia? O podemos entender por novas tecnologias? Até que ponto a tecnologia tem ajudado no ensino de línguas e no desenvolvimento dos professores? Essas e outras questões têm sido discutidas em encontros de educação nacionalmente conhecidos como por exemplo Bett Brasil, que busca apresentar ferramentas variadas, objetos novos, métodos e abordagens inovadoras, tudo com a ajuda da tecnologia. É preciso, hoje, concatenar o uso da tecnologia e o desenvolvimento do docente. A Tecnologia Educacional, assim chamada, surge com o intuito de minimizar uma grande lacuna existente entre ensino/aprendizagem e sociedade. No contexto atual em que estamos inseridos, é exigido também de nossos alunos o domínio das mídias digitais. A escola deve ser o espaço que promove o conhecimento construtivo, que desperta a curiosidade nos alunos e os ajuda a desvendar novas descobertas. Dessa forma, acreditamos que os professores devem conhecer as novas tecnologias de forma construtivista e utilizá-las em suas aulas para guiar os estudantes nesse ambiente tão vasto.

Segundo Araújo et al. (2017) o termo tecnologia é algo bem abrangente, que não se limita somente aos maquinários desenvolvidos, mas que por sua vez, engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e, suas aplicações.

Sem dúvida a globalização tem provocado mudanças bastante significativas no setor tecnológico educacional, tanto na parte estrutural da escola como na parte da formação do professor. Esses desafios precisam ser encarados como algo prioritário no processo de

implementação de uma tecnologia mais eficiente dentro e fora de sala de aula.

3.1 Tecnologia e educação

Assim, que papel assume as novas tecnologias na educação? Que desafios estão sendo encontrados por professores de inglês hoje, na segunda década do século XXI? O que se pode dizer é que, sem dúvida, uma das maiores dificuldades não está apenas em não ter a habilidade necessária para o uso das ferramentas tecnológicas. A grande dificuldade é de aceitação e capacitação para uso destas. Aliar os novos recursos tecnológicos às metodologia e abordagens pedagógicas utilizadas nos planejamentos de suas aulas, professores, ao refletir sobre suas aulas antes e após a implementação de novos recursos tecnológicos notam claramente a desconformidade entre suas aulas do passado e as da atualidade, especialmente em termos de motivação por parte dos alunos, durante as aulas. .

Portanto, “[...] é preciso uma busca permanente de capacitação do docente para desenvolver habilidades e técnicas necessárias para uma aprendizagem que seja, realmente, significativa com o uso das tecnologias digitais em sala de aula” (IONE SILVA, 2017.p.1).

De forma geral, a tecnologia leva a muitos avanços, tais como o desenvolvimento da própria escrita, do raciocínio crítico, de equações, da leitura e tantos outros avanços que vão se aprimorando com o passar dos anos, como ainda falam Araújo et al. (2017).

E ainda, que papel assume as novas tecnologias na educação? Que desafio está sendo encontrado por professores de inglês ainda hoje?

O que se pode dizer é que sem dúvida uma das maiores dificuldades não está apenas de não ter a habilidade necessária para o uso de tal ferramenta tecnológica. A grande dificuldade é de aceitação e capacitação para uso deles. Aliar os novos recursos tecnológicos à metodologia e didática aplicadas nos planejamentos de suas aulas é claramente notado quando se analisa uma aula antes e pós a implementação de novos recursos tecnológicos durante as aulas.

Portanto, “[...] é preciso uma busca permanente de capacitação do docente para desenvolver habilidades e técnicas necessárias para uma aprendizagem que seja, realmente, significativa com o uso das tecnologias digitais em sala de aula” (IONE SILVA, 2017.p.01).

A cada segundo surge uma nova ferramenta, um novo aparato e uma nova foram de abordar e até mesmo de projetar tal assunto. O que de início nos assustava, mas que agora parece estar se tornando comum. A corrida por uma nova forma tecnológica de imprimir educação não terá fim. Ainda irá surgir mais programas e mais aparelhos tecnológicos a Como já foi definido anteriormente neste trabalho, não basta apenas saber utilizar novos recursos e novas ferramentas e ainda continuar planejando e executando as aulas como se o aluno ainda estivesse esperando essa informação vinda do professor de forma passiva. O

aluno do século XXI, tem sim o dever de ser autônomo e responsável pelo seu aprendizado, ele é parte integrante ativa da construção do conhecimento adquirido por ele durante a sua jornada. Mas, ele hoje muitas das vezes está à frente dos professores quando se diz respeito ao uso da tecnologia. Portanto, unir o que temos de velho com o novo e assim recriar novas formas de ver e fazer educação será o grande desafio de todos os tempos.

Precisamos entender que existem várias formas de tecnologias, mas, que essas formas até por algum momento conseguem transpor conteúdos tradicionalmente ensinados de formas mais tecnológica. Mas, o que não podemos deixar de lembrar é que essa tecnologia não é uma varinha mágica, que com um simples toque de mágica tudo se transforma e tudo fica melhora transposição de um conteúdo para assim dito, para que ele seja ensinado com o uso das TICs não necessariamente precisar eliminar tudo o que antes foi usado e sim repensado e reutilizado e adaptado para as novas formas de abordagem tecnológicas. Sendo assim:

Qualidade na educação passa a corresponder ao emprego, nem sempre criativo e eficiente, de recursos tecnológicos que promoveriam a atratividade dos ensinamentos “oferecidos” aos alunos ou por eles apreendidos sem uma interferência significativa do/a professor/a (MOREIRA e KRAMER, 2007.p.02).

Grinspun (2009, p.293) afirma que A tecnologia existe desde os primórdios da humanidade com o objetivo de facilitar a vida do homem. O termo tecnologia surgiu a partir da palavra técnica que é um recurso utilizado para sanar a necessidade humana. O homem se valeu da técnica ou instrumentos desde o fim da era glacial e nas eras Mesolítica, Neolítica e Paleolítica como forma de sobrevivência e, com o tempo foi aprimorando o uso da técnica para a satisfação de suas necessidades.

No Brasil a tecnologia voltada para a educação, foi implementada por volta de 1939, ligada à educação à distância promovido pelo **Instituto Radio-Monitor** e o **Instituto Universal Brasileiro**, cujos experimentos primários eram transmitir o conhecimento por ondas de rádio. **O Movimento de Educação de Base** (MEB) utilizou-se dessa ferramenta das ondas de rádio e propôs alfabetizar “jovens e adultos por meio das escolas radiofônicas, principalmente das regiões norte e nordeste”, do país.

Outro destaque para a educação tecnológica no Brasil, foi o **Projeto Minerva**, desenvolvido pela **Rádio MEC** de forma experimental, que visava “usar o satélite doméstico, utilizando rádio e a televisão como meios de transmissões”, para os fins educacionais, buscando canalizar duas etapas, uma que primava pelo treinamento dos docentes e o outro buscava levar conhecimento as “três primeiras séries do ensino fundamental”, sendo desativado no ano de 1976 (ALTOÉ E SILVA, 2005).

A tecnologia não é utilizada apenas para encantar e abrillantar as aulas. É preciso conhecer mais sobre estas para podermos usá-la melhor. Na educação, o comportamento do professor é bastante supervisionado, uma vez que o uso das novas tecnologias é visto como um desafio não só profissional, mas, muitas das vezes, pessoal.

O mercado hoje, deseja um professor disposto a correr riscos e a investir em suas atualizações. Visto isto, é sem dúvida uma tarefa que precisa ser encarado por um lado, pelos professores que estão dispostos a aprender e que, além de tudo, precisa de tempo para poder colocar esse novo conhecimento em prática. Do outro lado, as instituições que não só basta apenas montar laboratórios de informática e salas Google, se não houve tempo para esse professor aplicar, concatenar essas novas ferramentas com as suas velhas e recriar formas eficazes de seu fazer docente.

De nada adianta uma escola altamente tecnológica, sem um professor tecnológico. Mudar hábitos, formas e costumes de estudo, de fazer educação por parte do professor, não é uma tarefa rápida. Isso leva tempo. E esse tempo não tem como ser controlado, como muitas instituições desejam, que os professores, aprendam como gravar, editar, legendar e postar um vídeo para os pais no Google Meet com apenas um final de semana de treinamento.

É através dessa ótica que precisamos pensar que as novas tecnologias da educação usadas a todo o tempo sara minimizar o caminho do processo de ensino/aprendizagem atualmente.

Não podemos deixar de mencionar dentre tantas dificuldades e desencontros entre tecnologia e educação durante muitos anos, que neste momento de pandemia a tecnologia foi primordial para encurtar esse encontro entre o conhecimento o, professor e o aluno. A tecnologia, durante a pandemia, assumiu um papel central no processo de ensino/aprendizagem. É nítido que durante a pandemia que o uso da internet e associado às novas tecnologias permitiram não somente o divertimento e passar o tempo durante o *lockdown*. Ela também possibilitou uma aproximação virtual cada vez maior entre professor e aluno.

3.2 Desafios e competências do professor de inglês como língua estrangeira em usar tecnologia em sala de aula

Damasceno (2022, p.?) afirma que [...] as tecnologias sempre existiram, mesmo que não reconhecidas por essa nomenclatura. Elas são as ferramentas que usamos para solucionar, da melhor forma, questões as quais levariam, talvez, muito tempo para resolvê-las, tornando mais prático e confortável o processo de execução das nossas atividades diárias.

Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem, e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Chambers e Bax (2006) dizem que, após a inserção, vem o estágio da normalização, definido por como a tecnologia se integra às práticas pedagógicas e que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido.

Do giz ao quaro branco, do retroprojetor ao *datashow*, as mudanças têm sido,

ao mesmo tempo, assustadoras e eficientes. Para o professor de língua estrangeira, em particular, essas mudanças enriqueceram não somente suas aulas nos aspectos linguísticos e semânticos, uma vez que agora é possível não só ouvir, mas também ver como os nativos de uma determinada língua usa sua própria língua de maneira natural. Mais ainda, os alunos e professores podem agora, através desse avanço da Internet, conhecer os povos e suas culturas, e assim entender melhor o porquê do uso de algumas expressões idiomáticas e coloquiais.

As ditas novas tecnologias sempre estiveram em todos os lugares, em todos os campos de aprendizado, e isso não seria diferente para o setor da educação. Segundo Gadotti (2000, p. 250.) “[...] não existe tempo ou espaço próprio para a aprendizagem, à aprendizagem está em todo lugar e é preciso aprender sempre”.

A ideia de fazer uso de novas tecnologias, *a priori*, nos traz um pouco de receio por não sabermos que ferramenta utilizar. Para que o profissional possa transformar sua antiga atividade de sala de aula, uma velha atividade com cara digital é preciso orientação e estudo e bastante treino, também.

Segundo Rocha (2021) quando há domínio do uso das tecnologias pelo professor, se torna mais fácil o planejamento das aulas com esses recursos e maior objetividade de sua finalidade para os alunos.

Nesse sentido, Tedesco (2004, p.106) ressalta que [...] levam de três a quatro anos para o desenvolvimento e integração de maneira proveitosa, das tecnologias e suas tarefas docentes, principalmente quando os professores não têm acesso contínuo e prática do uso dessas tecnologias.

3.3 TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação) no processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira

As TICs são utilizadas no contexto escolar com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, aproximando o conhecimento aprendido na escola com a realidade atual em que a sociedade vive. E como isso pode ser feito para melhorar o ensino da língua inglesa? Por muito tempo, as atividades que envolviam o desenvolvimento da habilidade oral por exemplo, era feita apenas através da fita cassete ou dos CDs, hoje com a ajuda das TICs os alunos podem não somente escutar qualquer trecho e sim também assistir através do canal de youtube. Essa é uma das inúmeras atividades que o uso das TICs pode proporcionar no ensino de línguas.

Pode-se dizer assim que com o surgimento das TICs houve um ganho no processo de ensino/aprendizagem tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. Por parte do professor, este tem a possibilidade de trazer elementos culturais mais reais possível para a sua sala de aula sem necessariamente ter vivido aquilo. Já para o aluno, sem dúvida poder ouvir falantes nativos a qualquer momento e em qualquer ambiente, aproveitando suas variações de pronúncia e forma de falar. Uma outra forma que o uso das TICs possibilita

ao aluno de línguas é com certeza a rapidez em que ele pode verificar o erro cometido e corrigi-lo imediatamente. A escola de hoje não pode ser vista mais como a escola dos nossos pais. A escola está em todos os lugares. Isso significa que a interação conjunta dos alunos está cada vez mais fácil e mais rápida.

Sendo assim, Tedesco (2004, p.34) diz que por isso mesmo, também deve dar conta das transformações que experimenta o contexto cultural imediato em que se desenvolvem as tarefas formativas, ou seja, o contexto de sentidos e significados que permite que os sistemas educacionais funcionem como meio de transmissão e integração culturais.

Agora, com o uso das TICs, podemos aprender em todos os lugares e a qualquer hora. O que precisamos termos sempre em mente é que nada adianta ter acesso às novas tecnologias, ter laboratórios equipados, ter salas tecnologicamente perfeitas, Internet de qualidade, se primeiro o professor não souber utilizar ao máximo esses recursos e mais souber combinar novas tecnologias com as antigas, para promover um conhecimento significativo e responsável. Como já foi falado anteriormente neste trabalho, de nada vale o uso da tecnologia sem um objetivo previamente definido, a tecnologia não está em sala de aula apenas para distrair ou atrair mais alunos para as aulas, mas, antes de tudo, para aproximar o objeto de estudo e o estudante, de forma rápida e prazerosa. Aprender através das novas tecnologias precisa ser leve, livre de barreiras e preconceito tecnologicamente criados.

Não podemos esquecer que com a rapidez que a tecnologia desenvolve, também se cria uma pequena divisão e exclusão socioeconômica nas salas de aula. A tecnologia da educação precisa ser vista como algo que soma, mesmo sabendo que às vezes, ela é usada como objeto de separação racial, social e econômica na comunidade escolar. Dessa forma, a “tecnologia educacional” visa compreender e formar um elo de apoio aos docentes, que se bem utilizados, auxiliam e muito no desenvolvimento educacional, no rendimento de aprendizagem e na forma criativa de resolução dos problemas (RAMOS, 2012).

[...] A tecnologia é mais poderosa, quando utilizada com abordagens construtivistas de ensino, que enfatizam mais a solução de problemas, o desenvolvimento de conceitos e o raciocínio crítico do que a simples aquisição de conhecimento factual. [...] A tecnologia não é uma panaceia para a reforma de ensino, mas ela pode ser um catalisador significativo para a mudança e uma ferramenta para apoiar a indagação, composição, colaboração e comunicação dos alunos. [...] O professor, [...] deverá estar lado a lado de seus alunos como aprendiz levando também seus alunos a criarem e fazerem crescer seus próprios conhecimentos. [...] (DINIZ, 2001, p.2)

Já por outro lado, precisamos entender que a Internet, não deve assumir o papel central do processo de ensino/aprendizagem. Segundo Moran, (2008, p.8) ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já salgadas

mensalidades.

4 | NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E A SALA DE AULA

Sabemos que em um determinado tempo o lápis e o papel foram instrumentos tecnológicos riquíssimos em uma determinada época, assim como a Internet tem sido para os dias atuais no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, não foi diferente. Esse processo tem passado por várias transformações dentro e fora da sala de aula, especialmente com a advento da Internet que propiciou o uso de novas tecnologias no ensino da língua inglesa, o que tem se ampliado bastante desde o final do século XX e início do século XXI.

Segundo Ramos (2012, p.6) as tecnologias encontradas “dentro da sala de aula” são variadas, indo “da mais simples como o giz, até as mais evoluídas como o Datashow” e atualmente margeando *tablets* e computadores.

Com essa mudança, coube aos professores e educadores buscar se especializar quanto ao uso de determinadas ferramentas tecnológicas para melhor adaptar o seu planejamento, que muitas vezes só contava com o quadro, um aparelho de som e uma *smart TV*. Agora, o professor precisa não somente aprender como usar essas ferramentas, mas também, muitas das vezes, ensinar seus alunos como manuseá-las, para que assim, suas aulas possam fluir.

O desafio tem sido grande de ambos os lados. Não podemos deixar de mencionar que as TICs chegaram para todas as classes sociais de alunos igualmente, da mesma forma para todas as regiões do país e do mundo. Assim, não podemos deixar que o avanço das tecnologias na educação crie uma nova forma de exclusão e separação socioeducacional.

4.1 Do planejamento aos conteúdos e às abordagens pedagógicas

A sala de aula passou a ser em qualquer lugar físico ou não físico. Em outras palavras, a sala de aula está em todo lugar e em qualquer horário, basta um *click* e tudo se abre ao seu redor. Portanto, o professor precisa se qualificar em relação aquilo que ainda não domina e começar a planejar suas aulas de forma que a tecnologia esteja presente de maneira criativa e efetiva. O planejamento é essencial para todas as etapas do processo ensino/aprendizagem dos objetivos que devem estar conectados às abordagens pedagógicas – o que ensinar, porque ensinar e como, incluindo tarefas e atividades.

Sem dúvida, o maior desafio é transportar esse planejamento para um mundo mais digital, mais tecnológico. Transportar um conteúdo que uma vez já foi desenvolvido sem o auxílio do computador e Internet, para uma plataforma digital, fazendo uso das TICs. Assim, nos dias atuais, os professores podem trabalhar o processo ensino/aprendizagem, com o auxílio de ferramentas tecnológicas, promover aulas mais atrativas e motivadoras, fatores

que podem ajudar seus alunos nesse processo. Ou seja, não basta mais apenas planejar o que vai ser feito. É preciso pensar que pessoas aprendem de formas diferentes, utilizando seus estilos e estratégias de aprendizagem e que os professores de uma determinada língua estrangeira precisam estar munidos de várias ferramentas, inclusive tecnológicas, a fim de que a abordagem seja feita de forma clara e eficiente.

4.2 Uso da tecnologia no desenvolvimento da aprendizagem – beneficiando os vários estilos de aprendizagem

Afinal, de que forma as novas tecnologias da educação mais conhecidas como TICs, podem ajudar os alunos a aprender a aprender melhor. Já é sabido que a vinda das TICs para o setor educacional busca, primeiramente integrar o que alunos aprendiam de uma forma mais tradicional, mais previsível em uma forma mais atrativa e estimuladora. Dessa forma, o professor buscar a efetividade, o entusiasmo e o prazer por aquilo que faz parte do aprender. Agora, parece que tudo está mais fácil com o uso das tecnologias no processo de ensino/aprendizagem. Por um lado, temos professores mais adaptados aos sistemas de abordagem do conhecimento de maneira melhor e mais prática, por outro lado, temos alunos mais interessados e estimulados a aprender e socializar o que de fato foi apreendido de uma forma mais leve e clara.

As TIC'S (Tecnologia de Comunicação e Informação) como são chamadas essas tecnologias, servem de auxílio ao estudo e facilitam a aprendizagem trazendo o conhecimento de forma mais estruturada. Estudar e usar as tecnológicas de informação, transformando o que é complicado em útil, prática em dinâmica além de ser mais criativo, é estimulante (SOUZA; SOUZA, 2010.p.2).

O uso das TICs também tem facilitado a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, uma vez que muitos desses recursos tecnológicos têm tornado possível o que para muitos era quase um milagre acontecer. A tecnologia tem gerado para este grupo de alunos uma acessibilidade cada vez maior. Indiretamente o uso das novas tecnologias carrega consigo um grande trabalho de trazer a autoestima e a motivação para esses alunos.

Portanto, se existem ferramentas tão tecnológicas na sala de aula, por que não as utilizar? Para alguns professores e alunos sabemos que a dificuldade não está apenas em ter uma escola adaptada e tecnológica, é preciso saber usar, pôr em prática, fazer o uso dessas ferramentas de forma eficiente e eficaz. Os ferramentais existem, mas ainda muitos profissionais apresentam uma certa resistência ao uso por não saberem manusear estas ou por apenas ainda acreditar que a tecnologia antiga é melhor ou mais fácil de usar. Precisamos entender que o mundo mudou e que a escola também está inserida neste mundo. Portanto, temos que ter em mente que o aluno mudou, e consequentemente, a forma de aprender também.

Ao mesmo tempo em que os professores estão pensando em como melhorar sua

forma de transmitir esse conhecimento de forma mais efetiva, clara e mais objetiva, o aluno também deve tentar encontrar uma nova forma de entender, buscar, criar, compartilhar essa informação recebida na escola. É fazer uso das tecnologias no sentido de encontrar formas que possam atender às diferentes formas de aprender, o que é, sem dúvida, um dos novos desafios dos profissionais de educação.

Portanto, precisamos entender os diferentes tipos de aprendizado o que exige também metodologias e abordagens de ensino diferenciadas, uma nova **pedagogia**. Além disso, essas novas tecnologias possibilitam que a aprendizagem possa acontecer de forma coletiva, integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação (KENSKI, 2003)

4.3 Flipped/Blended classroom - múltiplas abordagens na solução de problemas

Essas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação criam novos tempos e espaços educacionais. Novas formas de ensino em ou de qualquer lugar, a qualquer hora e que são desenvolvidas a partir da necessidade de oferecer conhecimentos educacionais para todos. Em um tempo de mudanças rápidas, “[...] conhecimento científico-tecnológico desempenha um papel cada vez mais central como fator de mudanças e de dinamismo econômico e social” e exige que toda a sociedade se coloque em contínuo processo de aprendizagem. (TORTAJADA; PELÁEZ, 1997, p.4).

Tentando fazer com que o aluno agora, mais do que nunca, entenda que o seu papel no processo de ensino/aprendizagem não é mais apenas aquele de responder a estímulos ou repetir algo, ou seja, de apenas esperar o que o professor apresenta. Foi da necessidade de trabalhar novos pontos de conhecimento onde professor e aluno trabalham de forma mais integrada, que surgiu a abordagem conhecida “como sala de aula invertida”, que pedagogicamente é denominada Flipped ou Blended Classroom que surgiu em 2014, como resultado de uma pesquisa desenvolvida pela George Mason University da Virginia – USA, e que foi denominada Flipped Learning Network (FLN) e que trouxe como resultados, no campo do ensino de línguas, a constatação de que, quanto mais o aprendiz participa de seu processo de aprendizagem, maior será seu nível de aprendizagem. Nesse sentido Jessica Yabro diz que *Flipped Learning is defined as a “pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter* (Tradução livre: “A Aprendizagem Invertida é definida como uma “abordagem pedagógica” na qual a instrução direta vai além da aprendizagem em grupo para o espaço da aprendizagem individual, e este espaço resultante do grupo é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo onde o educador orienta os alunos à

medida que aplicam conceitos e se engajam criativamente no conteúdo estudado.”.) (FLN, 2014, *apud* YARBRO, 2014, p.5).

Ou seja, agora o professor não é mais o detentor do poder e de todo o conhecimento, ele é apenas um agente transformador que apresenta a esse novo aluno situações/problemas e pede para que, precisamente eles, usando de diferentes estratégias - tecnológica ou não, encontrem uma solução para o problema apresentado.

O aluno passa a trazer de casa o seu conhecimento de forma mais organizado, embasado e significativo para poder ser apresentado em uma sua sala de aula. Agora não mais o professor ou aluno é visto no *top* da pirâmide do conhecimento, mas sim, eles juntos, executam a ação de troca, de compartilhamento, de coletar a informação do outro, a fim de, juntos, chegarem a uma solução para tal questão.

O termo “sala de aula invertida”, nos traz em primeira instância, a ideia de que, agora, não é mais o professor que irá dar a aula, mais sim o aluno, ou seja, os papéis foram invertidos - não é necessariamente isso. Quando se fala em sala de aula invertida, quer dizer que agora não é apenas o professor que irá pesquisar, selecionar, organizar e trazer aquele conhecimento de forma agradável para o aluno. Ao contrário, o aluno agora precisará aprender a aprender como pesquisar, selecionar, organizar ideias e encontrar soluções para um determinado problema/tópico para ser trabalhado em sala de aula. Isso não quer dizer que o professor não irá continuar fazendo seu papel de planejar e executar suas funções em sala de aula - pelo contrário, o papel de orientar, corrigir, guiar, avaliar e corrigir passa a ser melhor acompanhado, uma vez que, esses alunos ainda estão em processo de formação e de adquirir tal tipo de conhecimento, mas que já é de domínio do professor. É preciso essa total supervisão para que informações não sejam distorcidas e/ou mal interpretadas.

Em outras palavras, o ensino através da abordagem “sala de aula invertida” consiste de um processo que é dividido em três fases - antes da aula, durante e depois da aula. O que implica em uma reformulação do papel e a posição do professor nesse novo modelo de ensino/aprendizagem. Aqui, o professor não é mais o único responsável para trazer esse conhecimento para o grande grupo de alunos, e sim mais um integrante que, junto com eles, irá descobrir quais as melhores opções para a resolução de tal estudo/problema.

A sala de aula invertida pode ser de acordo com o que pesquisadores têm afirmado – esta proporciona diferentes comportamentos durante o processo de aprendizagem. Segundo (JOHNSON, 2013.p.1)

Os resultados revelam três grandes descobertas: alunos fazem menos tarefas de casa que em uma sala de aula regular; os alunos gostam de aprender através da metodologia ‘sala de aula invertida’ e os alunos se beneficiam assistindo as aulas através das videoaulas gravadas de forma condensada.

Assim, a abordagem Flipped/Blended Classroom demonstra que, fazer uso da tecnologia traz liberdade e autonomia durante o processo de aprendizado e que, se bem

planejado, pode ser uma ferramenta indispensável durante nos estudos de hoje e no futuro. É importante lembrar que o fator 'motivação' está bastante ligado a essa abordagem de estudo/aprendizagem. É preciso estar bastante motivado para que as tarefas sejam executadas com bastante aproveitamento e excelência. Sabemos que essa motivação não está ligada diretamente ao que o professor faz, como ele faz ou conduz algo em muitas das vezes. Para isso, durante o uso desta forma de estudo, ferramentas têm sido implantadas para melhor atender às necessidades dos alunos e professores.

Como falam Crouch e Mazur (2001) em relação à Flipped/Blended Classroom os estudantes apresentam significativos ganhos pedagógicos e quando são avaliados, eles vão além de testes padronizados, desenvolvem habilidades necessárias, tais como desenvolver conceitos na solução de problemas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível compreender o uso da tecnologia diante do ensino e da aprendizagem, em especial. Uma língua estrangeira e como essa tecnologia tem sido benéfica nesse período de pandemia. A partir do uso dessas tecnologias, é possível encontrar recursos e ferramentas que facilitam o processo de ensino, mesmo à distância. Também podemos entender que os docentes buscam formas de se reinventar como profissionais para que os alunos adquiram novos conhecimentos e tornem-se mais motivados e autônomos em relação aos mais diversos assuntos. Como ferramenta pedagógica, a tecnologia possibilita aos educandos formas de aprender em qualquer local, a partir de diversa plataformas digitais e através de diferentes periféricos, disponibilizados na Internet e que podem contar com acesso gratuito de *sites* e aplicativos, utilizando o celular.

Ainda, através do desenvolvimento dessa pesquisa, podemos concluir que, o uso dos recursos tecnológicos tornou-se importante no processo de ensino e aprendizagem em todos os campos do conhecimento e em todas as modalidades de ensino. Atualmente, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, a tecnologia é, sem dúvida, um aliado bastante forte. A prática pedagógica, que busca não somente incluir e encurtar o trajeto entre o conhecimento e o aprendiz, faz com que novas formas de abordagens e uso de métodos sejam pensados e criados a fim de, cada vez mais, espalhar o conhecimento de forma simples, objetiva e democrática.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) alinhadas às novas formas de abordagem no ensino de línguas dentro de um processo de ensino/aprendizagem planejado e repensado, amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer, a cidadania e principalmente, à autonomia, que ainda é o maior desafio que o professor enfrenta em todos os níveis de ensino. A escola e os professores não podem ficar presos a uma única estratégia de ensino ou a uma única ferramenta. É preciso inovação,

investimento, implementação de programas de formação continuada para o professor quanto ao uso das novas tecnologias, pois assim como o tempo não para a escola e o professor precisam estar sempre ao lado dessas transformações tão significativas para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

As novas tecnologias precisam estar de acordo com o projeto de trabalho da escola, pois mesmo que o futuro cada vez mais caminhe para a era virtual ou digital, o papel social da escola e a função do professor de mediador entre o conhecimento e o aluno, continuar em consonância com as exigências da sociedade futura.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-28.

ARAUJO, Sergio Paulino de; et al. Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. IV Jornada de Didática. **III Seminário de Pesquisa do CEMAD** 31 de janeiro, 01 e 02 de fevereiro de 2017.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: Richards, J. C.; Renandya, W. **A. Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge, 2002,

CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL work: Towards normalisation. System. v. 34, p. 465– 479, 2006.

CROUCH, Catherine H.; MAZUR, Eric. Peer instruction: Ten years of experience and results. **American journal of physics**, v. 69, n. 9, p. 970-977, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius. Coleção Grandes Educadores: Jonh Dewey..**Atta Vídeo: mídia e educação**.2006

DE OLIVEIRA LIMA, Jeane; ANDRADE, Maria Nascimento de; DAMASCENO, Rogério José. A Resistência do professor diante das Novas Tecnologias.

DA SILVA, Ione de Cássia Soares; DA SILVA PRATES, Tatiane; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, n. 15, p. 107-123, 2016.

DE SOUZA, Isabel Maria Amorim; DE SOUZA, Luciana Virgília Amorim. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. **Revista Fórum Identidades**, 2013.

DIAS, Reinildes. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012.

- DINIZ, Sirley Nogueira de Faria et al. **O uso das novas tecnologias em sala de aula.** 2001.
- DORNYEI, Z. Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*. 31. 117-135. 1998.
- DOS SANTOS, Júlio César Furtado. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. *Revista ABEU*, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação.** –Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GOMEZ, P.C. A motivação no Processo Ensino/aprendizagem de Idiomas: Um Enfoque Desvinculado dos Postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas*. 34, 53-77. 1999.
- GRADDOL, David. **The future of english? a guide to forecasting the popularity of the english language in the 21st century.** New York: Council, 2000.
- GRADDOL, David. **The future of English?: A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century.** British Council, 1997.
- GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2009. 293p.
- IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marilia Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008.
- JOHNSON, Graham Brent. **Student perceptions of the flipped classroom.** 2013. Tese de Doutorado. University of British Columbia.
- KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista diálogo educacional*, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. *Zahar*. Rio de Janeiro, 1986.
- MICHELON, Dorildes. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. *Revista Língua&Literatura*, v. 5, n. 8 e 9, p. 78-96, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.
- MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na Educação.** Disponível em <www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf> Acesso em 2 ago.2008.
- NICKEL, G. The Role of Interlanguage in Foreign Language Teaching. Irai, XXXVI/1. 1998.
- PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*, v. 44, p. 21-34, 2008.
- RAMOS, M.R.V.: o Uso de Tecnologias em sala de aula. Ensino de Sociologia em Debate. *Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL*, 2012.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. Methodology in language teaching: an anthology of current practice. **Cambridge: Cambridge University Press**, 2002.

ROCHA, Ezi Silveira. o uso de recursos tecnológicos na educação de jovens e adultos. **Brasil escola**, 2021.

RODRIGUES, Dulce Porto. A importância do ensino de inglês como língua estrangeira no século XXI. **Revista FAFIRE**, v. 6, n. 1, 2013.

SHI-XU & J. WILSON. (2001). Will and power: Towards radical intercultural communication research and pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, v. 1, n. 1, p. 76-93.

SOARES, Leônicio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11. 1996.

TORTAJADA, José; PELÁEZ, Antonio (Eds.). **Ciencia, tecnologia y sociedad**. Madrid: Sistema, 1997.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e Novas Tecnologias**: esperança ou incerteza? - São Paulo. Editora: Cortez, 2004.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola**. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

YABRO, Jessica. **EXTENSION OF A REVIEW OF FLIPPED LEARNING**. USA: Pearson/George Mason University, 2014.

CAPÍTULO 8

PROFESSORES EM FORMAÇÃO COMO GAME DESIGNERS: POR UMA TECNOLOGIA EDUCACIONAL CRÍTICA

Data de aceite: 02/01/2023

Bianca Garcia

RESUMO: Um dos maiores desafios contemporâneos na formação inicial de professores é abarcar temas que contribuam para formandas e formandos lidem com as atuais demandas, especialmente no que tange a apropriação tecnológica. Neste artigo partilharemos uma experiência ocorrida nos primeiros semestres dos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021 no curso de Linguagens de uma faculdade na área metropolitana de São Paulo. Para tal, defendemos o desenvolvimento de uma Tecnologia Educacional Crítica, que que pensa o processo como design , o contexto como praticabilidade e os sujeitos como móveis e potentes. Sob a ótica da Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-based Learning) e no Loop Input, e tendo identificado a questão das Fake News como uma questão relevante para a investigação discente, encaminhamos uma sequência didática que promoveu que os estudantes explorassem um jogo sobre desinformação para, em seguida, analisarem suas características e, finalmente, transformarem essas

aprendizagens em conjunção com suas experiências na residência educacional em jogos digitais para o ensino de inglês. A fim de examinarmos se a experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o uso de tecnologias na educação observamos a representação de linguagem veiculada nas produções discentes. Observamos um aumento nas produções de jogos que veiculam uma compreensão de língua como discurso nos anos de 2020 e 2021, nossa análise das condições de produção sugere que essa consciência crítica deriva das consequências políticas e sociais da pandemia de COVID-19, como a necroeducação, por exemplo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Educacional Crítica, formação de professores, Linguagens.

TEACHERS IN TRAINING AS GAME DESIGNERS: THE CALL FOR A CRITICAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY

ABSTRACT: One of the greatest contemporary challenges in pre-service teacher education is to embrace themes that foster students dealing with current demands, especially with regard to

technological appropriation. In this article, we will share an experience that took place in the first semesters of 2018, 2019, 2020 and 2021 in the Language course of a college in the metropolitan area of São Paulo. To this end, we defend the development of a Critical Educational Technology, which considers the process as design, the context as practicality and the subjects as mobile and powerful. From the perspective of Problem-based Learning (Problem-based Learning) and Loop Input, and having identified the issue of Fake News as a relevant issue for student investigation, we forwarded a didactic sequence that promoted students to explore a game about disinformation to then analyze their characteristics and, finally, transform these learnings in conjunction with their experiences in the educational residency into digital games for teaching English. In order to analyze whether the experience contributed to the development of a critical view of the use of technologies in education, we will observe the representation of language conveyed in students' productions. Our analysis indicates an increase in game productions that convey an understanding of language as discourse in the years 2020 and 2021, our context analysis suggests that this critical awareness derives from the political and social consequences of the COVID-19 pandemic, such as the necroeducation, for example.

KEYWORDS: Critical Educational Technology, teacher education, Language.

INTRODUÇÃO

O papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação¹ na formação inicial de professores no Brasil já de longa data se configura como um espaço curricular de tensão e disputa, na medida em que, embora pesquisas demonstrem uma crescente preocupação com a inclusão dos letramentos tecnológicos no rol das habilidades docentes consideradas essenciais, a identidade das tecnologias educacionais aparentemente rasga seu espaço no currículo “apesar dos” docentes. Impõe-se a primazia do que os novos gurus de Silicon Valley julgam essencial para a vida moderna em detrimento das reais necessidades e condições de produção dos docentes brasileiros, realidade que a pandemia da COVID-19 tornou deveras evidente. Esse espaço tenso parece produzir discursos sobre a capacidade docente que, frequentemente, euforizam a potência das tecnologias enquanto enfatizam as lacunas e incapacidades dos professores, difundindo representações de tecnologia e saber docente de orientação classista e inocente como as presentes em Bacich e Moran 2018, por exemplo. Nesse espinhoso contexto, o presente artigo visa descrever uma experiência realizada na formação inicial de professores que buscou mobilizar de maneira crítica as necessidades discentes de modo a promover um percurso formativo que, a partir da experimentação crítica das tecnologias para a aprendizagem de língua inglesa, promovesse o despertar da criticidade no que tange o uso das TDICs no percurso discância-docência. Nossas reflexões serão baseadas na análise de representações de linguagem veiculadas por jogos digitais produzidos por formandos no período de 2018 a 2021.

¹ Doravante TDICs.

LIGANDO OS CONSOLES: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

As presentes reflexões são fruto das experiências vividas na docência da unidade curricular Estudo e Pesquisa em Língua Inglesa, em uma faculdade da rede privada da cidade de São Paulo entre os anos de 2018 e 2021. Com os objetivos centrais de ampliar os repertórios discentes nas tecnologias digitais de ensino de inglês, a fim de aumentar a autonomia dos formandos no emprego dos recursos digitais para sua própria aprendizagem, fomentar a reflexão sobre a transposição entre recursos de aprendizagem para recursos de ensino, e, finalmente, fomentar a criticidade dos discente quanto a aspectos de identidade no mundo digital como pegada digital, segurança de informação e fidedignidade de fontes. Essa unidade curricular faz parte do currículo das calouras e calouros do curso de Linguagens, e tem assumido, nos últimos anos, um aspecto marcante na ampliação dos repertórios discentes de recursos para estudo e organização pessoal, acadêmica e profissional.

A fim de viabilizar um desenho didático que contemplasse a marcante presença da residência educacional² em nosso currículo, foram mobilizadas duas abordagens para o desenho curricular: a aprendizagem baseada em problemas e a pedagogia dos multiletramentos materializada na prática do *loop input*³ (Woodward, 1991). Dessa maneira, os ciclos de trabalho partiam de problematizações discentes sobre temas inicialmente propostos pela professora e, entrelaçados por atividades de mobilização das leituras teóricas, culminavam em produções críticas ao longo dos três módulos do curso.

Etapas do curso	Perguntas norteadoras
Nossa Identidade Digital	Quem somos? Como aprendemos inglês? O que significa ser brasileira/o/e?
Fake News	Como investigar a confiabilidade das tecnologias e sites online disponíveis para aprender inglês? Como transformar recursos de estudo em recursos de ensino? Como investigar o nível de confiabilidade de fontes de pesquisa e informação?
Tecnologias Digitais e Aprendizagem de Línguas	Quais tecnologias mais fazem sentido para nossos estudantes? Como podemos avaliar recursos para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa? Como podemos transpor nosso percurso de aprendizagem em uma produção digital?

TABELA 1: Etapas do Curso e Perguntas Norteadoras

(fonte: elaborado pela autora com base no plano de curso revisto em 2021)

2 Componente curricular que atende às demandas da Resolução CNE/CP no 2 de 2015. Com os objetivos de proporcionar o exercício da prática pedagógica, de viabilizar a reflexão sobre a prática educativa e fortalecer o vínculo entre o ensino superior e a escola de educação básica, ela é organizada em dez horas semanais de trabalho, sendo oito de residência pedagógica em escolas de educação básica de ensino fundamental e médio e duas em reuniões de orientação com professores orientadores.

3 Referencial de formação de professores que se apoia em ciclos contínuos de ampliação de repertório e reflexão crítica sobre a prática.

A opção por estruturar as etapas em torno de perguntas norteadoras revela nossa preocupação em construir uma jornada de ampliação crítica do repertório de estratégias digitais, que evitasse uma leitura inocente (Freire, 2014) da relação entre tecnologia e capital, e não mascarasse ou disfarzasse as condições menos que ideais que os formandos cada vez mais conheciam nas escolas onde eram residentes. Esse hibridismo identitário dos estudantes (ora professores residentes, ora discentes críticos e reflexivos), por sua própria natureza multifacetada, impedia uma abordagem de tecnologia descolada da realidade escolar, destacada dos (des)encontros entre a tecnologia que há na escola e a tecnologia que é usada na escola, e , assim, desvelava mitos sobre a usabilidade de “elefantes brancos” tecnológicos que evidenciam a pressão por “inovação para inglês ver” a que muitas escolas acabam por sucumbir⁴.

A partir das questões vivas para os formandos no âmbito das tecnologias e seu uso docente imbricado no próprio movimento do ser aluno para o ser professor, emerge, geralmente do reconhecimento das lacunas e limitações técnicas, uma consciência a respeito da tensão entre a tecnologia que está e funciona na escola e a tecnologia que está e funciona no mundo. Ao invés de consolidar visões inocentes do professor como sujeito independente que produz tecnologia a partir das gentis ofertas dos sistemas, linguagens e parafernálias tecnológicas que os representantes de grandes empresas forçam em nossa realidade, esperando que o professor “seja treinado” nelas e transcendia as usuais brutas falhas de usabilidade⁵, as reflexões dos alunos-residentes apontavam para a construção de uma identidade de professores-pesquisadores que, *hackeando* as normas das grandes corporações, buscavam conhecer cada vez mais seus estudantes e – ao vê-los como a nenhuma Big Tech parece ter ocorrido a olhar – identificar quais tecnologias já lhes eram acessíveis e possíveis para – a partir da prática contextualizada que os estudantes já vivenciavam – convidá-los a subverter o uso dessa tecnologia para – também – conseguir aprender por meio dela. Embora já vislumbrássemos essa identidade de professor *hacker*, ela ficou evidente quando da pandemia de COVID-19 e das iniciativas de ensino remoto emergencial que aconteceram das mais diversas e espalhadas maneiras no período.

Passamos a compreender essa relação de apropriação subversiva e crítica das TDICs como um movimento rumo a uma Tecnologia Educacional Crítica, que, subvertendo o fluxo usual Big Tech – escola, parte das necessidades da escola e das possibilidades dos estudantes para mobilizar os aspectos que contemplam, encantam e potencializam as identidades docentes e discentes e, incorporadas nas práticas sociais dos grupos, reconhecem-se como parte de um sistema econômico que visa o lucro e no qual os dados, sua produção e sua potencial previsibilidade comportamental, são fonte de lucro e de novos

4 Um exemplo recorrente em nossas investigações são os quadros brancos interativos, que são predominantemente utilizados como tela de projeção de slides, dada a alta complexidade e baixa funcionalidade dos recursos interativos (além dos sofisticados requisitos técnicos de funcionamento).

5 Um vivo exemplo desse tipo de recurso lacunado foi o uso do *Microsoft Teams*, plataforma de negócios supostamente transformada em ambiente digital de aprendizagem. Seu uso massivo ocorreu com o advento da pandemia.

fluxos de poder (Zuboff, 2019). Acreditamos que o tempo urge que nos apropriemos dos discursos da tecnologia na escola ao invés de permitirmos que o discurso inocente da tecnologia educacional comercial permaneça ignorando as limitações de seu instrumento e continue a relegar ao professor e à infraestrutura escolar (geralmente da escola pública), o papel de incompetência e lacuna. Urge reconhecermos que a maioria dos produtos que são impostos às comunidades escolares materializa-se de necessidades externas, geralmente oriundas das companhias que produzem as tecnologias, e minimizam suas falhas, culpando-as em professores, alunos e nos nossos limitados recursos.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL CRÍTICA: DE GAMERS A GAME DESIGNERS

É nesse contexto que busca praticar e defender uma Tecnologia Educacional Crítica que se localiza a proposta dos professores como *Game Designers*. Esse conceito fundamentado em uma tríplice compreensão do papel das tecnologias digitais na formação docente: em primeiro lugar, o da compreensão de *design* como agência transformadora, que trazemos de Cope e Kalantzis, em seu artigo de 2011, o segundo, de Kumaravadivelu (2006) inspirado por Freire, que explicita o senso de plausibilidade como elemento essencial na prática docente, e, finalmente, em Goodwin, 2013, que pensa o conhecimento docente como aspecto multifacetado. Esses autores nos ajudam a pensar respectivamente o processo, o contexto e os sujeitos da educação para a Tecnologia Educacional Crítica.

Processo: da instrumentalização ao *design*

Ao pensarmos uma Tecnologia Educacional Crítica, é necessário um deslocamento na compreensão do emprego de recursos digitais de uma perspectiva tecnicista que pressupõe um domínio técnico de recursos específicos e determinados para uma perspectiva de *Design*.

O paradigma dominante na atualidade é o que chamaremos de perspectiva técnica, que comprehende que a primazia na formação de professores deve estar centrada na instrumentalização técnica dos professores para o uso de ferramentas digitais específicas, como por exemplo, plataformas de cursos online, editores de texto, programas de criação de animações, etc., deixando a seleção de tais recursos geralmente a cargo de outras instâncias (como das empresas que desenham sistemas para instituições de ensino ou conglomerados de tecnologia). Sob tal perspectiva, o papel do professor se encontra resumido a um operador de ferramentas pré-definidas, um montador de blocos, um cliente que seleciona o que vai usar a partir de um menu não desenhado por ele. Nessa perspectiva, a centralidade da tomada de decisões se encontra no mercado de tecnologia, que suspeita as necessidades das escolas, dos professores e estudantes e lhes oferece pacotes prontos para uso ou revende o que tem em estoque com o rótulo de nova panaceia da educação. Embora travestidos em uma roupagem de respeito à autonomia do professor, os documentos que reproduzem esse paradigma frequentemente estruturam as

“competências” docentes completamente em torno do uso e não do *design* ou curadoria de recursos e tecnologias digitais⁶.

A fim de combater essa compreensão reducionista e alienante, propomos uma concepção crítica, que investe na primazia da formação de professores para o *design* de artefatos tecnológicos, ao invés de seu consumo. Compreendemos que, como Cope e Kalantzis propõem:

Usando os recursos semânticos dos designs disponíveis, nos envolvemos em atos de design. E quando o fazemos, nunca simplesmente reproduzimos os designs disponíveis. Sempre retrabalhamos e damos voz ao mundo como o encontramos. Quando a linguagem, as imagens ou a criação de espaço são entendidas como processos de design, cada ato de significado meramente retrabalha os recursos de design disponíveis. Mas, em outro sentido, não há dois trechos de várias centenas de palavras, nem duas fotografias, nem duas estruturas construídas, mesmo quando parecem mais previsíveis ou clichês, são exatamente iguais. Projetar (de significados, objetos, espaços) sempre envolve uma injeção de interesses norteadores e experiências culturais do designer, a configuração sempre única que constitui sua subjetividade e identidade. (Cope e Kalantzis, 2011, p.48 – tradução nossa)⁷

Esse processo de remixar, reorganizar, remoldar modifica a realidade, deixando nela seus indícios, suas produções. Ora, mais do que o domínio de técnicas limitadas é necessário pensar o *design* de artefatos digitais com consciência desse processo e, com a potência de fomentar que os sujeitos *designers* reconheçam os designs possíveis e os selezionem em consonância com seus repertórios vivenciais e com os sentidos que buscam produzir. Nesse sentido sensível e atento do processo, defendemos o professor como *designer* na Tecnologia Educacional Crítica, que remodela e readapta seus conhecimentos aos processos de acordo com as suas necessidades e com as necessidades de seus educandes, com as possibilidades de seu contexto e de seus próprios repertórios e vivências.

Contexto: da lacuna à praticalidade

No que tange a compreensão contextual, a Tecnologia Educacional Crítica parte do que Kumaravadivelu chama do princípio da particularidade. Segundo o autor, é imprescindível compreender que a pedagogia precisa estar atenta ao fato de que a educação acontece em grupos específicos de professores que ensinam grupos específicos de estudantes, que buscam objetivos específicos dentro de contextos institucionais específicos, que, por sua vez está incorporado em um meio sociocultural específico. (KUMARAVADIVELU, 2001,

6 Um bom exemplo de documento produzido sob essa perspectiva é o de Competências Técnicas de professores e Multiplicadores para uso das TICs na Educação produzido pelo CIEB.

7 No original: “Using the semantic resources of available designs, we engage in acts of designing. And when we do, we never simply replicate available designs. We always rework and re-voice the world as found. When language or imagery or space-making are understood to be design processes, each act of meaning merely reworks available design resources. But, in another sense, no two stretches of several hundred words, and no two photographs, no two built structures, even when they seem most predictable or clichéd, are ever quite the same. Designing (of meanings, objects, spaces) always involves an injection of the designer’s guiding interests and cultural experiences, the always unique configuration that constitutes his or her subjectivity and identity.”

p.538). Nesse sentido, cada grupo de professores e estudantes são mais potentes para reconhecer as tecnologias que circulam em seu meio e nele produzem sentidos, a partir dos quais poderão ampliar seu repertório de vivências, experiências e conhecimentos diversos.

A Tecnologia Educacional Crítica investiga, reconhece e respeita as técnicas e tecnologias circulantes nos diversos grupos sociais, não apenas como ponto de partida que deve ser expandido, mas em sua particularidade no modo de produzir e fazer circular sentidos, ao invés de atenderem as expectativas de grupos dominantes.

Sujeitos: da incompetência à potência

Finalmente, mas não menos importante, a perspectiva da Tecnologia Educacional Crítica abandona a compreensão binária de conhecimento docente que opera na lógica de possuir ou não possuir “competência” para determinada tarefa. Vale lembrar que sob a perspectiva do mercado de tecnologia interessa sempre manter os marcadores de competência mais próximos à incompetência a fim de que haja espaço para mais consumo de produtos e serviços de formação vendidos pela indústria de tecnologia.

Em seu lugar, pensamos os docentes como sujeitos contemporâneos da mobilidade, que, em sua natureza é multidirecional, transitoriamente permanente, culturalmente inclusiva e encrustada de vida (Goodwin, 2013, p.20). Dessa noção de professores e estudantes como sujeitos imersos na mobilidade, comprehende-se a formação docente constituída por várias dimensões de conhecimentos, ainda para a autora, esses conhecimentos seriam: conhecimento pessoal, conhecimento social, conhecimento contextual, conhecimento sociológico e conhecimento pedagógico. Cremos que as tecnologias (especialmente as digitais) figuram em todos os domínios, e precisam ser compreendidas no âmbito de sua complexa teia de relações com os sujeitos da educação, imbuídos na potência da produção de sentidos.

Em suma, defendemos uma Tecnologia Educacional Crítica, que pensa o processo como *design*, o contexto como praticalidade e os sujeitos como móveis e potentes.

JOGOS DE LINGUAGENS

De que modo, portanto, poderíamos aferir se a jornada manteve viva ou ampliou a compreensão crítica dos estudantes sobre a tecnologia? Fazemos a hipótese de que o deslocamento da representação de linguagem veiculada nos jogos criados pelos estudantes poderia ser um forte indicativo de seu amadurecimento crítico com relação à tecnologia.

Já sabemos de muito tempo que o modo como ensinamos aponta para concepções de língua, papel do professor, papel do estudante e papel dos materiais (LARSEN-FREEMAN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006; RICHARDS e RODGERS, 2014), então, muito além da seleção de recurso e a complexidade do jogo em si, acreditamos que a representação de língua mobilizada pelos estudantes em seus jogos nos oferece indícios

bastante promissores a respeito de seu letramento digital crítico, assim como as temáticas consideradas relevantes para os estudantes ao longo dos anos.

A fim de analisarmos as produções discentes, vamos adaptar as concepções de linguagem apresentadas por Kumaravadivelu (2006). Nossa escolha por essa ancoragem teórica se justifica na medida em que o autor propõe-se a analisar concepções de linguagem que se materializam no ensino de línguas, e essa proximidade e preocupação com a prática pedagógica, seus sujeitos e suas tensões. O autor concebe três concepções de língua: língua como sistema, língua como comunicação e língua como discurso.

Segundo o autor:

Ao tratarmos a linguagem como sistema, estamos meramente reconhecendo que cada unidade de linguagem, de um único som a uma palavra complexa e um grande texto - falado ou escrito - tem um caráter próprio, e cada um é, em alguns forma de princípios, delimitado por e dependente de suas unidades co-ocorrentes. (Kumaravadivelu, 2006, p.4 - *tradução nossa*)

Nesta categoria enquadram-se os jogos que segmentam aspectos gramaticais ou lexicais da língua, destacando-os de seu aspecto discursivo ou comunicativo, ou, ainda, que focam na tradução de palavras isoladas, como jogos de força com vocábulos de temas determinados, jogos baseados em *flashcards* (inserir nota: todos os jogos produzidos na plataforma Quizlet se enquadram nesta categoria), jogos de categorização de formas verbais, jogos de associar palavras a imagens, entre outros.

A segunda representação de linguagem seria a linguagem como comunicação⁸:

Tratar-se-ia de uma instância de linguagem falada ou escrita que tem relações internas descritíveis de forma e significado (por exemplo, palavras, estruturas, coesão) que se relacionam coerentemente com uma função ou propósito comunicativo externo e um determinado público / interlocutor. O foco aqui é uma unidade conectada e contextualizada de uso da linguagem. (idem, p.8)

Os jogos que veiculam uma representação de língua como comunicação são aqueles que estabelecem propósitos comunicativos para o uso da linguagem, tais como jogos coletivos de desenhar e adivinhar palavras, jogos de completar ou organizar diálogos para situações comunicativas diversas e jogos que mobilizam textos com propósitos de comunicação.

Finalmente, a terceira representação de língua é a de língua como discurso:

A linguagem como discurso, no entanto, vai muito além dos limites das características sistêmicas e comunicativas da linguagem e a localiza como um local de poder e dominação, tratando-a tanto como transportadora quanto como tradutora de ideologia que atende a interesses velados. (ibidem, p. 16)

Os jogos que veiculam a representação de linguagem como discurso são aqueles

⁸ No original, o autor utiliza o termo *discourse*, mas se refere à utilização pragmática da língua, que, optamos por traduzir como “comunicação”, para efeito de maior clareza, já que a terceira categoria, “ideology” é mais adequada à concepção de língua como discurso, e , segundo o autor, associado ao conceito pós-estruturalista de discurso, que é o que ancora nossas reflexões.

que tratam de aspectos sociais, culturais, emocionais ou filosóficos, em outras palavras, que remetem às estruturas de poder sociais e seus efeitos nos sujeitos, por meio da língua-alvo. Nesta categoria temos jogos que tangem o próprio processo de aprendizagem dos discentes, jogos sobre as relações interpessoais da turma, jogos sobre *fake news* e pós-verdade, jogos sobre questionamentos sobre a natureza da linguagem, e, em nossa última leva de produções, jogos sobre desinformação relacionada à vacinação contra COVID-19.

GAMES AS CHANGE⁹

A análise estruturou-se com base nos jogos produzidos pelos discentes entre 2018 e 2021, conforme apresentado na tabela abaixo:

Ano	Sistema	Comunicação	Discurso	Coluna2
2018	5	1	5	11
2019	5	4	7	16
2020	3	1	10	14
2021	1	0	7	8

Tabela 1 – Total de produções/ ano e representações de Linguagem

Dos quarenta e nove jogos produzidos, notamos ao longo dos anos um crescimento importante nas produções que veiculam a representação de linguagem como discurso, conforme nossa sistematização dos dados abaixo:

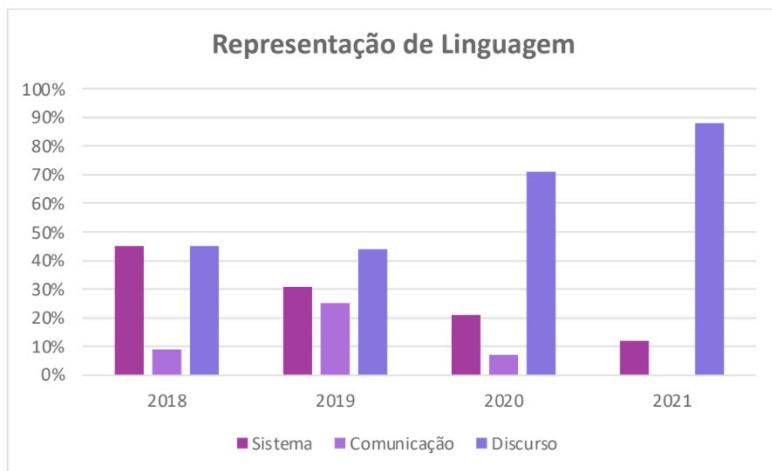


Gráfico 1: Representações de Linguagem nas Produções discentes 2018 a 2021¹⁰

Fonte: produzido pela autora

9 Referência ao movimento Games for Change que promove a criação de jogos sérios para a resolução de problemas sociais reais.

10 Os dados que serviram de fonte para esta análise podem ser encontrados nos Anexos ao final do presente texto.

Muito nos surpreende a drástica mudança nas orientações e, em especial, o fato de que, embora os anos de 2020 e 2021 tenham apresentado, em virtude da pandemia de SarsCov-19, as condições mais desafiadoras de produção, foram os anos em que visualizamos um aumento notável na qualidade e sofisticação das produções dos estudantes, o que, foi deveras surpreendente, devido ao extremo sofrimento vivenciado por grande parte dos estudantes, e da imensa inconstância do trabalho discente e docente, assim como todas as consequentes efeitos em nossas vidas.

De que forma condições piores podem gerar trabalhos que indicam uma visão mais crítica sobre tecnologia e linguagem?

Acreditamos que a escalada de trabalhos mais complexos entre 2020 e 2021, notadamente aqueles que veiculam uma concepção discursiva de linguagem, se deve ao fato de as condições adversas propiciarem um aumento de consciência discente sobre as desigualdades nas condições vivenciadas por estudantes nas diversas classes sociais, o que, por conseguinte, contribuiu para ampliar o conhecimento sociológico (Goodwin, 2013) dos professores em formação. A pandemia do COVID-19 tornou mais visíveis as fragilidades que constituem o que é ser humano, em nossa relação de poderes, de crenças e no vínculo com o planeta que habitamos. Concordamos com Souza-Santos quando ele afirma que a pandemia exprime a trágica transparência do vírus, à medida em que:

Sujeitos a tantos seres imprevisíveis e todo-poderosos, o ser humano e toda a vida não-humana de que depende não podem deixar de ser iminentemente frágeis. Se todos estes seres invisíveis continuarem activos, a vida humana será em breve (se o não é já) uma espécie em extinção. Está sujeita a uma ordem escatológica e aproxima-se do fim. A intensa teologia que é tecida à volta dessa escatologia contempla vários níveis de invisibilidade e de imprevisibilidade. O deus, o vírus e os mercados são as formulações do último reino, o mais invisível e imprevisível, o reino da glória celestial ou da perdição infernal. Só ascendem a ele os que se salvam, os mais fortes (os mais santos, os mais jovens, os mais ricos). Abaixo desse reino está o reino das causas. É o reino das mediações entre o humano e o não humano. Neste reino, a invisibilidade é menos rarefeita, mas é produzida por luzes intensas que projectam sombras densas sobre ele. (Souza-Santos, 2020, p.11)

Assim, nesse cenário dramático, os três “unicórnios” do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado (e seus efeitos e mazelas) ganham visibilidade e espaço para escrutínio. Torna-se evidente a diferença entre o acesso a recursos que estudantes das classes abastadas possuem e estudantes da periferia acessam, ou não acessam. Enquanto nas classes abastadas professores são pressionados para apropriarem-se de um sem fim de recursos de produção, vigilância e controle dos processos educativos, nas classes baixas os estudantes são – por um desgoverno e despreparo da coisa pública – abandonados à sua própria sorte, à sua própria morte. É isso que Liberali (2020) chama de Necroeducação, e, contra a qual, coletivos de professores engajados em suas comunidades visivelmente

Iutam¹¹:

A ideia de que certos humanos podem ser descartados desmascara a desigualdade social, econômica, cultural e política que assola nossa realidade e que se escancara com a chegada da covid-19. O mesmo processo parece se expandir para educação. Com o decreto de distanciamento social, como forma fundamental para segurar o crescimento de casos e demandas por atendimento nos hospitais, as atividades escolares assumiram a forma remota. No entanto, nesse âmbito, podemos perceber também o necropoder que gera a necroeducação. Enquanto alguns alunos da rede privada passaram a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando a exaustão para contribuir com um padrão de qualidade e expectativas altíssimas em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos foram deixados a viver a morte-em-vida, expressa por Mbembe (2016). (Liberali, 2020, p.12)

Nesse cenário de desamparo, parece-nos que se amplia o Conhecimento Contextual (Goodwin, 2013) dos estudantes, sua compreensão sobre seus ambientes em suas dimensões políticas, históricas, estruturais, culturais e econômicas. Esse conhecimento parece dificultar a fragmentação da linguagem e sua redução ao aspecto sistêmico, ou seja, a consciência da necroeducação e das austeras condições de produção de diversos estudantes parece inibir a possibilidade de tratar de linguagem apenas como gramática, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo apresentamos o conceito de Tecnologia Educacional Crítica, que materializa uma mudança no paradigma da Tecnologia Educacional como área de formação de professores e de estudo das relações entre tecnologias digitais e educação. Esse conceito se sustenta no deslocamento do foco formação de professores da instrumentalização para o *design*, na mudança da compreensão dos contextos da educação como caracterizados pelas suas lacunas da compreensão do contexto como praticabilidade da educação e, finalmente, na mudança da compreensão dos sujeitos como (des)providos de competências tecnológicas para a visão de sujeitos como complexos e potentes. Apresentamos como esse modo de compreender tecnologia na formação inicial de professores foi mobilizado em uma unidade curricular de um curso de licenciatura e analisamos de que modo as produções indicavam uma atitude discente crítica com relação à tecnologia por meio da análise da concepção de linguagem veiculada em jogos digitais produzidos pelos discentes de 2018 a 2021.

Embora nossos resultados apontem um aumento massivo nas produções de jogos que veiculam uma compreensão de língua como discurso nos anos de 2020 e 2021, o que – a primeira vista é bastante animador – nossa análise das condições de produção sugere

¹¹ Para mais detalhes sobre como as comunidades se organizaram no início da pandemia, assim como relatos de profissionais sobre suas experiências recomendamos a leitura de Liberali 2020.

que essa consciência crítica deriva das consequências políticas e sociais da pandemia de COVID-19, como a necroeducação, por exemplo. Acreditadas na boniteza do ser gente, e em nossa resiliência frente ao horror, defendemos que as diversas reinvenções da docência nesse período confirmaram a necessidade de defendermos um modo de pensar tecnologias na educação que reconheça e respeite nossas potências e nossa infinita garra. É exatamente essa a intenção de defendermos uma Tecnologia Educacional Crítica.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L., & MORAN, J. 2018. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, Penso Editora. 260p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2014, 245p.
- GOODWIN, A. L.; KOSNIK, C. 2013. Quality teacher educators= quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, v. 17, n. 3, p. 334-346 <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- KUMARAVADIVELU, B. 2006. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge, 258 p. <https://doi.org/10.4324/9781410615725>
- _____. 2001. *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quarterly, 35, 537-60 <https://doi.org/10.2307/3588427>
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University, 272 p.
- RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 410 p.
- LIBERALI, F.C. 2020. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus-lições que aprendemos, vivemos e propomos. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 13-21.
- MEIRIEU, P. 1998. *Aprender... sim, mas como?*. Artmed, 193 p.
- SOUZA SANTOS, B. 2020. *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo Editorial, 35 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>
- TODD, S. Education incarnate. *Educational Philosophy and Theory*, v. 48, n. 4, p. 405-417, 2016. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- ZUBOFF, S. 2019. *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Public Affairs, 691 p.

ANEXOS

Anexo I – Tabelas de Análise dos Jogos¹²

Título do jogo	Texto descritivo	Linguagem	Link
Linguagens -Gartic	Gartic room for practicing and playing in English	Comunicação	https://gartic.com.br/012903746
The Game	RPG Online: a heroína precisa interagir com diversos personagens na vila para coletar pistas e encontrar seu amigo Leo.	Discurso	https://rpgplayground.com/game/keyla-e-julia/
Connect Fours: famous people	Connect Fours: famous people	Discurso	https://www.classtools.net/connect/201806_k5jciW
Understanding Songs on F música.	Mini plataforma de integração de jogos, postagens e interação em língua inglesa sobre a temática	Discurso	https://www.classtools.net/FB/1930-fFrmTg
TEST YOUR MEMORY!!!!	Games in English to test your memory of school subjects	Discurso	https://padlet.com/juliamatos_1px5t5xb2vo
Village of the words	RPG Online: o herói precisa conversar com vários personagens para compreender a natureza da linguagem	Discurso	https://rpgplayground.com/game/atividade-ingles/
School things	Start studying School things. Learn vocabulary, terms, and more with flashcards, games, and other study tools.	Sistema	https://quizlet.com/br/301622610/school-things-flash-cards/
QUIZLET - vocabulary lists family, objects)	Listas de vocabulário para memorização (actions, animals, clothing, colors, body parts, foods,	Sistema	https://quizlet.com/FLORDELISRAFAEL
QUIZLET - vocabulary lists family, objects)	Listas de vocabulário para memorização (actions, animals, clothing, colors, body parts, foods,	Sistema	https://quizlet.com/annegab4
Jogo Inglês	Listas de vocabulário para memorizaçãoem associação a imagem (FAMILY)	Sistema	https://quizlet.com/br/302046421/jogo-ingles-diagram/
O QUE HÁ EM MEU QUAR	Associação de palavras a imagens e tradução	Sistema	https://www.purposegames.com/game/o-que-ha-em-meu-quarto-etapa

Tabela 2 - Jogos produzidos em 2018

(Nas tabelas apresentamos o título do jogo e o texto descritivo elaborados pelos estudantes nas duas primeiras colunas. A terceira coluna apresenta a concepção de Linguagem veiculada pela produção e o link onde o jogo está hospedado)

12 Pode-se notar marcada diferença no número de produções ao longo dos anos. Isso se deve à variação no número de estudantes por turma. As turmas dos cursos de Linguagens possuem aproximadamente quarenta estudantes por ano, e, entre 2018 a 2020 eram divididas em duas turmas nas matérias de língua inglesa, cenário que mudou no segundo semestre de 2020, quando passaram a ser aulas de “turma inteira”.

Titulo do jogo	Texto descritivo	Linguagem	Link
Famous Places in New York	The game is a quiz about famous places in New York.	Comunicação	https://www.flippity.net/sh.asp?k=194HEK8SR4ws8OKYqVXqnluQLFdFUbGbsGSG661bOyI8
Situations	Identify the words in the sentences and complete the sentences using the correct word.	Comunicação	https://create.kahoot.it/details/435be6a5-2c00-4780-ba04-7d3730b32feb
Learning English	Identify the words in the sentences and complete the sentences using the correct word.	Comunicação	https://create.kahoot.it/details/bbdd075-05db-40ce-b970-466494346795
Gartic Room in English	The focus of the game is to draw what it wants, if your opponents discover what you are drawing, they earn points and who reaches the score, wins the match.	Comunicação	
MadLibs	Escrita controlada de histórias	Discurso	https://www.flippity.net/ml.asp?k=17lC8zQclmomb2yUCHFx0ah-OuQYonRinU9DOcvshCY
Magic Language	Being in the wits of a wizard, and with a lot of compassion in the heart for your villagers, you will have to save your village from the great evil that haunts the forests	Discurso	https://rpgplayground.com/game/magic-language/
Kahoot: quizzes	Riddles in English	Discurso	https://play.kahoot.it/#/quizid=476907ce-929b-4356-84aa-02d1291caf58
Meeting Classmates	Quiz sobre colegas de classe	Discurso	https://www.purposegames.com/game/meeting-classmates
Review Games	The games have as objectives to review our classes of the university, having the experience that it had during the semester.	Discurso	https://epli2019.blogspot.com/2019/06/mariana-julia_13.html?m=1
Kitchen Challenge	Help your father making delicious recipes at the kitchen.	Discurso	https://rpgplayground.com/?pri=5cf843975851f10004593e5e
The Book of Blood by art12	It's game book adventure that the didactic part is the reading incentive and the creativity that can be bloomed on the reader, also the discovering of new words. In a house that could be yours, on shelf there is a dusty black leather hard cover book, with a white rose on it. And there's a legend that says if you open it, bad things will come. Do you dare open this tale and embark on this journey?	Discurso	https://textadventures.co.uk/games/view/oifqm4coneosv2niy8orq/the-book-of-blood
Verbelizing	Estudantes selecionam alternativa correta para conseguir mais vidas em jogo arcade.	Sistema	https://www.classtools.net/arcade/201906_VZXiNh

Tabela 3 - Jogos produzidos em 2019

Titulo do jogo	Texto descritivo	Linguagem	Link
Gartic: eating in English	The game consists of designing foods that are in English so that other people try to guess what it is.	Comunicação	https://gartic.io/3141r
Says who?	O jogo conta com algumas frases marcantes de alguns personagens (também marcantes) dos filmes infantis. Nele, o aluno precisará ligar o nome do personagem com a frase que ele disse em alguma parte do seu filme ou desenho.	Discurso	https://quizlet.com/br/511716966/who-says-flash-cards/?x=1qqt
Open Mind	This game brings some "controversial" themes such as: gay kit, feminism, legal age among others, each of these themes in the roulette has a value, form two teams (one that will defend the issue in question and another that will disagree), then each of the teams will have their turn to spin the wheel, each team will have a few minutes to build an argument, the team that has the most convincing argument wins the score and finally the game the team that has the most points	Discurso	https://drive.google.com/drive/folders/16VR12cFlyCSGRq-hKacWqNIjjAt5_I?usp=sharing
Bullying is not a joke	O game consiste basicamente em o jogador(a) identificar diversas frases como sendo o agressor ou da vítima que sofre ou pratica o Bullying, esse podendo ocorre muito além do ambiente escolar.	Discurso	https://pt.quizur.com/trivia/bullying-is-not-a-joke-xEsc
Será que esse semestre vingou?	Um jogo e quiz criado por Ana e Stefany, alunas de linguagens da faculdade SESI de educação. O quiz tem como principal foco testar seus conhecimentos em TODAS as unidades curriculares do curso de LINGUAGENS neste 1º semestre, afinal não está sendo fácil né querides. Acerte o máximo de perguntas que puder e receba o premio!	Discurso	https://pt.quizur.com/trivia/sera-que-esse-semestre-vingou-xw8x
Fact of Fake	É um teste de escolha no qual terão 5 fake news e 5 notícias verdadeiras, porém duvidosas, que usando de base a aula sobre fake news da nossa unidade curricular, devemos identificar se é verdadeiro ou falso. Atente-se no que puder, a intenção do quiz é que você mostre que sabe checar as informações que recebe, não precisa chutar para responder, caso ache que as informações das imagens são insuficientes, você é totalmente livre para buscar a verdade da forma que precisar.	Discurso	https://pt.quizur.com/trivia/fake-or-fact-fof-xlBp
MUSICAL CHEST QUIZ	ESTE JOGO É PARA APRENDERMOS PALAVRAS EM INGLÊS E TESTARMOS NOSSO CONHECIMENTO MUSICAL.	Discurso	https://pt.quizur.com/trivia/musical-chest-quiz-xNCB
The biggest friends Quiz	Veja agora se você sabe quem usou, e o que significa, cada expressão no seriado Friends.	Discurso	https://pt.quizur.com/trivia/friends-e-suas-expressoes-xC11
Fake News Check	É uma série de cinco questões sobre fake news, para lembrar de alguns conceitos vistos em sala.	Discurso	https://www.purposegames.com/game/fake-news-check
Fling the teacher	One of the games is a crossword puzzle, just answer correctly to fill in the blanks. The other, is a game of questions and answers, for each question there are four alternatives, just choose the correct answer and then "FLING THE TEACHER" ... And, if the player has a Google account, he can log in to register your score.	Discurso	https://www.classtools.net/flingteacher/202006-Subjectsandauthorsstudiedinthefirsthalfof2020YLicc
"Summary of what we learned in the first semester of 2020": HTML5 Crossword	One of the games is a crossword puzzle, just answer correctly to fill in the blanks. The other, is a game of questions and answers, for each question there are four alternatives, just choose the correct answer and then "FLING THE TEACHER" ... And, if the player has a Google account, he can log in to register your score.	Discurso	https://sites.google.com/d/1nPNOqqwBppVdhkGeGP7nZVm52Lbfdf/p/13GTMHy6Prs5FrVfiCUqg9Vt2vXBpawAsa/edit
Find the pairs	Encontrar a profissão em inglês com as dicas que estão em português.	Sistema	https://sites.google.com/d/1nPNOqqwBppVdhkGeGP7nZVm52Lbfdf/p/13GTMHy6Prs5FrVfiCUqg9Vt2vXBpawAsa/edit
Food Flashcards	A easy and quick way to learn about foods in English	Sistema	https://quizlet.com/Grupo_EPLI_A_BCF
Hangman	O jogo da forca é um jogo em que o jogador tem que acertar qual é a palavra proposta, tendo como dica o número de letras. A cada letra errada, é desenhado uma parte do corpo do enforcado.	Sistema	

Tabela 4 - Jogos Produzidos em 2020

Título do jogo	Texto descritivo	Línguagem	Link
Struggle	Escape game in a route guided by the answers given at each stage of the game, which will address issues such as prejudice and fake news to improve English vocabulary in a way as universally as possible, regardless of the player's level of English.	Discurso	https://view.genial.ly/60da1bdde084ee0d1bcfe279/interactive-content-struggle
Snowman	The objective of the game is to answer the ten questions proposed by missing the smallest number of letters. Thus revealing the correct answer before melting the snowman.	Discurso	https://www.flippity.net/error.php?k=1eNH02xsEGALpWo8NUe2UFB1QxauLBjB2_JJ_K34oobM
Technology Journey	The game consists of a form with questions about technology using morse code, for example, which allows the student to go to a more difficult stage according to the answers.	Discurso	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAipQLSejfBgtuA2RfS-crHnT_HKnKnSLMbDSSSJA-2jTnLYFUhgB/viewform
Fake News True or False	The objective of the game is to be able to identify the true information within a time limit (for example: 5 seconds) and to make as many hits as possible.	Discurso	https://wordwall.net/play/17415/973/325
Don't be late! Vaccinate!	The game features a character who interacts with the users by reporting the importance of Covid-19 vaccination. On this journey it presents data and scientific research to raise awareness about the importance of the vaccine, to fight fake news and demystify false rumors.	Discurso	http://textadventures.co.uk/games/view/0pl/19ic202riojzy3v9w/dont-be-late-vaccinate
FAKE HUNTING	Word hunt about fake news and technology.	Discurso	https://wordwall.net/play/18415/890/919
RUNNING AND LEARNING	You will find one correct answer for each of the questions, the objective is to reach the correct area before any of the ghosts reach you and prevent you from completing the level, you have 3 chances to complete the objective.	Discurso	https://wordwall.net/play/18415/493/124
Short Verbs	This is a game for everyone to learn English in a fun way. It works from the moment the player presses "start". Then they drag the verbs in the center of the screen into the categories at the bottom of the screen and try to score.	Sistema	https://www.class-tools.net/vortex/202106-e9aH

Tabela 5 - Jogos Produzidos em 2021

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.

A

Análise 1, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 33, 41, 49, 50, 50, 61, 62, 75, 78, 95, 96, 103, 105, 107

Animação 1, 2, 3, 6, 9

Artes 48, 53, 93

C

Catupé amarelo 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28

Congada catalana 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 28

Criança 23, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55

D

Descrição 32, 40, 54

E

Educação infantil 47, 48, 49, 50, 55, 56

Educação musical 47, 48, 52, 56

Ensino de inglês 73, 78, 87, 94, 95, 97

Ensino remoto 57, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 98

F

Formação de professores 50, 93, 95, 97, 99, 100, 105, 111

G

Gênero autobiografia 10, 11

Gênero fabular 1, 3, 5

L

Letras 10, 24, 29, 94, 111

Linguagem Mabrak 31

Língua portuguesa 13, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 111

Linguística 10, 12, 13, 14, 34, 37, 61, 72, 73, 76, 92, 93, 111

P

Práticas sociais 3, 4, 62, 98

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 3

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 3

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br