



**CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS DA
QUINQUAGÉSIMA SEMANA DE LETRAS:
O CINQUENTENÁRIO DAS LETRAS NA UFAC**

Organizadores

**Alexandre Parada do Nascimento, Aline Suelen Santos, Camila Bylaardt
Volker, Danyelle Alves Maia, Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto,
Henrique Silvestre Soares, Sergio da Silva Santos**



**CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS DA
QUINQUAGÉSIMA SEMANA DE LETRAS:
O CINQUENTENÁRIO DAS LETRAS NA UFAC**

Organizadores

Alexandre Parada do Nascimento, Aline Suelen Santos, Camila
Bylaardt Volker, Danyelle Alves Maia, Gabriela Maria de Oliveira
Codinhoto, Henrique Silvestre Soares, Sergio da Silva Santos

26 de agosto a 25 de novembro de 2021

Caderno de Resumos Expandidos da Quinquagésima Semana de Letras: O Cinquentenário das Letras na Ufac

Alexandre Parada do Nascimento; Aline Suelen Santos; Camila Bylaardt Volker; Danyelle Alves Maia; Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto; Henrique Silvestre Soares; Sergio da Silva Santos (Org.)

ISBN 978-65-88975-56-5

Copyright ©Edufac 2022

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial

Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria Poças (presidente), Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Jäder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente).

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

* A acurácia textual dos resumos ficou a cargo dos autores.

Universidade Federal do Acre – Biblioteca Central
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

-
- S471c Semana de Letras (50.; 2021 nov. 26-25 : Rio Branco, AC)
Caderno de Resumos Expandidos da Quinquagésima Semana de Letras na UFAC: O Cinquentenário das Letras na UFAC [recurso eletrônico] / organizadores Alexandre Parada do Nascimento, Aline Suelen Santos, Camila Bylaardt Volker, Danyelle Alves Maia, Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto, Henrique Silvestre Soares, Sergio da Silva Santos. – Rio Branco: Edufac, 2022.
104 p. [recurso eletrônico]
Vários autores.
ISBN: 978-65-88975-56-5
1. Pesquisa – Eventos, Congressos – Acre. 2. Letras – Ensino e pesquisa. 3. Linguagem. I. Nascimento, Alexandre Parada do (org.). II. Santos, Aline Suelen (org.). III. Volker, Camila Bylaardt (org.). IV. Maia, Danyelle Alves (org.). V. Codinhoto, Gabriela Maria de Oliveira (org.). VI. Soares, Henrique Silvestre (org.). VII. Santos, Sergio da Silva (org.). VIII. Título.

CDD: 369.07

ORGANIZAÇÃO DO CADERNO DE RESUMOS

Profa. Dra. Aline Suelen Santos
Profa. Dra. Camila Bylaardt Volker
Profa. Dra. Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto
Prof. Dr. Henrique Silvestre Soares
Prof. Dr. Sergio da Silva Santos
Alexandre Parada do Nascimento
Danyelle Alves Maia

Comitê Científico

Profa. Dra. Camila Bylaardt Volker
Profa. Dra. Ceildes da Silva Pereira
Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira
Prof. Dr. Nina Rosa Silva de Araújo
Prof. Dr. Sergio da Silva Santos

Correção Gramatical

Prof. Dr. Sergio da Silva Santos

APOIO DISCENTE

Evelyn Vitória Lima de Oliveira
Geovana dos Anjos Nascimento
Paulo Botelho Casotte
Wudson Chaves da Silva Junior

APRESENTAÇÃO

Este caderno apresenta os resumos expandidos da *Quinquagésima Semana de Letras: o Cinquentenário das Letras na Ufac*, que ocorreu no ano de 2021, em uma edição realizada de forma esparsa, ao longo dos meses de agosto a novembro do referido ano, contendo um encontro por mês.

A Semana de Letras é uma ação de extensão, promovida pelos cursos dessa área da Ufac. Esse evento de 2021 se configurou como uma edição comemorativa e acabou por assumir uma representação singular, em razão de o curso de Letras estar, naquele ano, completando 50 anos.

Esse formato de discussões na área das Letras tem por natureza promover diálogos com a comunidade acadêmica e externa sobre linguagem e suas práticas, por meio de reflexões sobre abordagens teórico-metodológicas a partir de três eixos temáticos: i. estudos de língua/linguagem; ii. estudos de teoria e crítica literária; e iii. estudos sobre ensino de língua e de literatura.

A Semana é também um momento acadêmico de divulgação das pesquisas junto à comunidade externa, uma oportunidade em que a pesquisa é, de fato, o foco da discussão na universidade, seja na comunidade interna, seja na relação entre as comunidades interna e externa.

Nesse sentido, é comum que se lecione, por força da tradição ou por necessidade dos cursos, assuntos que não são necessariamente tópicos das pesquisas desenvolvidas na instituição, sobrando pouco espaço para que a comunidade interna tenha contato, em sala de aula, com aquilo que se desenvolve na prática científica na universidade. Menores ainda são as oportunidades de divulgação, para a comunidade externa, dos trabalhos realizados. Por isso, nos eventos de extensão, como a Semana, o que se procura fazer, além de fomentar a própria pesquisa, no que concerne à discussão dos objetos, dos métodos e das teorias que formam a base do fazer científico, é torná-la, de modo geral, assunto de interesse público e social.

É com esse intuito, de fomentar e divulgar as pesquisas realizadas nas Letras na Ufac, por fim, que se edita esta compilação dos trabalhos apresentados na *Quinquagésima Semana de Letras*, o que pode fazer não só com que a comunidade acadêmica e a externa conheçam e se interessem por esses trabalhos, como também possibilita que se engajem e participem das ações promovidas na/pela universidade.

Desejamos uma boa leitura dos resumos expandidos apresentados na *Quinquagésima Semana de Letras: O Cinquentenário das Letras na Ufac*.

A Comissão Organizadora

SUMÁRIO

EIXO 01 - ESTUDOS DE LÍNGUA/LINGUAGEM

1. Alisson Gabriel Santos Batista. **A NOÇÃO DE TEXTO COMO UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO**.....9
2. Lisa Evangelista de Souza; Maria Eduarda Nascimento da Silva; Mário Luis da Silva Villarruel. **QUANDO A MORTE NÃO BASTA: UMA ANÁLISE TELEOLÓGICO-DISCURSIVA DE PENAS QUE EXTRAPOLAM A EXPECTATIVA DA VIDA HUMANA**.....12
3. Natan de Lima França; Sergio da Silva Santos. **VERBOS APRESENTACIONAIS: ESTRUTURA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE**.....15
4. Wudson Chaves da Silva Júnior. **O IMAGINÁRIO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE ESCRITA EM TEXTOS ACADÊMICOS**.....18

EIXO 02 - ESTUDOS DE TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIA

5. Airton Santos de Souza Junior; Jeissyane Furtado da Silva. **A IMAGEM DE SI NA LINGUAGEM VERBO-VISUAL: UMA LEITURA ANÁLOGA AO MITO DE ECO E NARCISO**.....21
6. Carmelinda Carla Carvalho e Silva. **BEIRA RIO BEIRA VIDA DE ASSIS BRASIL: O CAIS COMO CENÁRIO BOÊMIO E PROMÍSCUO**.....25
7. Cyndi de Oliveira Moura; Claudia Vanessa Bergamini. **EM LENIZA, O RIO: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO CIDADINO EM A ESTRELA SOBE, DE MARQUES REBELO**.....33
8. Jeissyane Furtado da Silva; Gisela Maria de Lima Braga Penha. **AS LETRAS POÉTICAS DE LUIZ GAMA: HIBRIDISMO ENTRE LITERATURA, JORNALISMO E DIREITO**.....36
9. Natan de Lima França; Sergio da Silva Santos. **EM (CON)TATO COM ADÃO VENTURA: UMA POÉTICA DO TOQUE**..... 40
10. Rian Lucas da Silva; Thiago Guilherme Calixto. **O PROJETO ESTÉTICO E IDEOLÓGICO NO POEMA “CONGRESSO INTERNACIONAL DO MEDO”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**.....43

11. Robenylson de Oliveira Mota; Camila Bylaardt Volker. **TENSÕES ENTRE BIOGRAFIA E FICÇÃO: AS (ESCRE)VIVÊNCIAS DE LIMA BARRETO EM RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA**.....46

EIXO 03 - ESTUDOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA

12. Amanda Santos de Souza; Cleviane do Nascimento Silva. **OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS PIBID - UFAC**.....50
13. Ayrine Cavalcante Silva; Eloisa Gabriella Carvalheiro. **ABORDAGENS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**.....53
14. Beatriz da Silva Ribeiro; Lisa Evangelista de Sousa; Gisela Maria de Lima Braga Penha. **O DESTINO E A CARTOMANTE: DECIFRA-ME SE FOR CAPAZ**.....56
15. Carmen Gabrielly de Oliveira Paiva; Thayrine da Silva Lima. **OFICINA DE REDAÇÃO, ELABORAÇÃO DE ROTEIRO DE APRENDIZAGEM E RELATO DE EXPERIÊNCIA**.....59
16. Edilene da Silva Ferreira; Eva Karoliny Ferreira da Silva. **LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: UM RELATO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID**.....62
17. Francisca Aélia Costa Ramos; Letícia Mariane Moraes de Paula. **PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PIBID - UFAC**.....65
18. Geovana do Anjos Nascimento. **AS ORAÇÕES CONCLUSIVAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**.....68
19. Grasielle Latessa Farias da Rocha; Rodrigo Almeida da Silva. **ALÉM DOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS DO TEXTO: INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE**.....71
20. Iasmin Melissa Nobre dos Santos; Jhenyfer Ágatha Soares Rodrigues. **ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS 4 E 5 DO ENEM: COESÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**.....74
21. Janier de Sousa Ferreira; Rayelle da Silva de Azevedo. **O PIBID E A PRÁTICA DOCENTE: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA**.....77

22. Karoline Machado Cordeiro; Samara Teles de Meneses. **CATEGORIAS UTILIZADAS NA PRIMEIRA COMPETÊNCIA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....80**
23. Luísa Eduarda Nascimento Costa; Natalia de Silva Souza; Gisela Maria de Lima Braga Penha. **O REALISMO E A VIDA COMO ELA É.....83**
24. Márcia Verônica Ramos de Macêdo; Simone Cristina de Freitas Ruzafa. **O SUBPROJETO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ANTES E O DEPOIS.....86**
25. Marcos Vinícius Lima de Souza; Mêmorah Araújo de Andrade. **ROTEIRO DE APRENDIZAGEM: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO COM O TEXTO MULTIMODAL.....90**
26. Maria Eduarda Nascimento da Silva. Yasminie Kauling Abecassis dos Santos. **O ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DO PROJETO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....94**
27. Maria Rita de Lima Aragão; Eloisa Gabriella Carvalheiro. **ABORDAGENS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....97**
28. Natália Keully de Lima; Caroliny Ignácio do Santos Alves. **OFICINAS DE REDAÇÃO: DESPERTANDO O SONHO POSSÍVEL..... 100**
29. Valéria Silva Ribeiro; João Vinício Silva Ribeiro. **A COMPETÊNCIA II DA REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....103**

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO 01 - ESTUDOS DE LÍNGUA/LINGUAGEM

A NOÇÃO DE TEXTO COMO UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO

Alisson Gabriel Santos Batista - UFAC

RESUMO: Neste trabalho busca-se discutir o movimento teórico de deslocamento da noção de texto como imanência linguística para a compreensão de texto como unidade de significação do discurso. Considerando as contribuições postulares nos estudos linguísticos ao longo dos anos, como possível caminho para esse movimento, examina-se a peculiaridade e a implicação dessa nova compreensão, que Orlandi (2012) e Marcuschi (2012) apresentam sobre o conceito de texto. Para isso, adota-se a revisão bibliográfica, a análise e a leitura dos textos desses autores, como percurso metodológico; e, desta forma, alcançar a compreensão desse movimento para a compreensão do estatuto do texto pelo viés dos estudos do discurso. Por fim, perceber caminhos para o estudo teórico da linguagem e dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; Texto; Linguística.

INTRODUÇÃO

Tendo como principal referência o escopo apresentado por Orlandi (2012) e Marcuschi (2012), temos aqui a intenção de formular uma proposta de continuidade aos trabalhos que tomam o texto como objeto de investigação e análise. Considerando que, na história dos estudos da linguagem o texto tem sido tratado e postulado por diferentes olhares teóricos, é possível tecer significações para uma *compreensão* do estatuto do texto pelo olhar da Análise do Discurso (AD). Deste modo, ao usar o termo *continuidade*, fazemos referência ao trabalho desenvolvido por Orlandi (2012), que não encerra ou propõe algo que não seja fruto de um processo de relações interdiscursivas; todavia, põe em movimentos esses estudos, tendo assim, a proposta de “fazer avançar”, dar *continuidade* à investigação sobre a concepção de texto. Por esse caminho, neste trabalho, destacamos o processo e o deslocamento que nos situa, na formação de uma concepção de texto como unidade de significação do discurso e as implicações dessa formulação.

Em sua reflexão, Orlandi mobiliza referenciais da gramática, da retórica, da dialética e da filologia, para só então, posteriormente, localizar-se e localizar na/a análise do discurso, seu viés de observação. Configurando e demonstrando um movimento teórico da noção de texto, apropriando-se de algumas concepções e se distanciando de outras; e, por fim, firmando-se na corrente que se encontra no entremeio das vertentes de estudos da

linguagem, que postulou de forma distinta a inserção do discurso como objeto de estudo, alterando assim a forma como se compreende a prática da linguagem humana. É nesta localização, nos estudos do discurso, que se mostra a concepção de *texto* enquanto “unidade significativa”, compreendendo-o assim como forma material do discurso, pela qual se faz análise enquanto objeto do discurso (ORLANDI, 2012).

METODOLOGIA

Por meio da revisão bibliográfica podemos reconhecer duas noções distintas de texto, a primeira é pela eminência linguística. Segundo Marcuschi (2012, p. 22), o texto, por esse viés, é definido como “uma sequência coerente de sentenças”. Por essa concepção opera-se o texto pelos aspectos puramente linguísticos. Em um primeiro momento limita-se ao que poderia se encontrar em uma gramática da frase. Essas primeiras concepções aos poucos vão avançando, para uma concepção que transpõe os aspectos que levavam à compreensão de texto como unidade linguística (MARCUSCHI, 2012).

A segunda forma é por meio da análise do discurso, por ela se constitui o entendimento sobre o *texto* como unidade que carrega historicidade e textualidade. Isso implica, segundo Orlandi (2012), que as palavras têm seus significados porque há discursos que as sustentam. Portanto, conceber essa formulação do *texto* como *parte material do discurso* é localizá-lo (enquanto unidade significativa) no/pelo ato discursivo, pois, a construção de sentidos se dá pela textualidade, no sentido de *discursividade*, da relação, não só do texto com o próprio texto, mas também com a história, com o exterior (ORLANDI, 2012).

DISCUSSÃO

Adotar a noção de texto expressa pelo viés da AD (de linha francesa, disseminada no Brasil por Eni Orlandi), implica considerar que o texto não é uma unidade fechada, que ele carrega consigo a relação com outros textos e, para além disto, que o *texto* pode ser compreendido junto à exterioridade, com o interdiscurso (ORLANDI, 2012). Essa exterioridade de que falamos é a presença da interdiscursividade, ou *exterioridade constitutiva*, que, a este ponto, leva-nos a pensar a temporalidade como o movimento do texto feito pela autora. É quando se situa essa compreensão que se possibilita entender o que se aufere por *exterioridade constitutiva*. Em relação a isto, não se parte da história para a materialidade, “se parte do texto enquanto materialidade linguística histórica” (ORLANDI, 2012, p. 88).

Todavia, não se trata de conceber a história refletida no *texto*, ademais a historicidade do *texto*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, ao organizar nessa escrita, um ato discursivo, como manifestação material de um *gesto de leitura*, assumindo esse estatuto teórico, apresentado por Orlandi (2012), incorporamo-lo nessa prática, que se constitui, portanto, de forma interdiscursiva e historicamente situada. Assim, compreendemos que o ato de ler e escrever é uma forma de assumir nossa formação discursiva, que não se desvincula da linguagem, mas que se forma por ela (sem desconsiderar que a *linguagem* aqui é assimilada pelo viés linguístico, que se manifesta através de uma língua/texto/prática sócio-histórica).

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ORLANDI, E. P. O Estatuto do Texto na História da Reflexão sobre a Linguagem. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 73-98.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

QUANDO A MORTE NÃO BASTA: UMA ANÁLISE TELEOLÓGICO-DISCURSIVA DE PENAS QUE EXTRAPOLAM A EXPECTATIVA DA VIDA HUMANA

Lisa Evangelista de Souza - UFAC
Maria Eduarda Nascimento da Silva - UFAC
Mário Luis da Silva Villarruel - UFAC

RESUMO: Este projeto foi proposto pelo grupo de pesquisa Laboratório de linguagens, sociedades e direitos (LISOD) vinculado à Universidade Federal do Acre (UFAC) e teve como objetivo a pesquisa sobre sentenças que extrapolam cem anos envolvendo conceitos de punição, violência, poder e sociedade. Percebeu-se durante a pesquisa que as sentenças que se encaixam nessa perspectiva, são resultados de uma sequência de crimes nos quais tanto a lei quanto a sociedade julgam como certa, mesmo indo de encontro com a própria Constituição. O resultado dessa experiência foi, em geral, positivo, por mais que obstáculos causados pela Pandemia do Covid-19 tenham existido.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Discurso; Violência; Poder; Punição.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa “Quando a morte não basta: uma análise teleológico-discursiva de penas que extrapolam a expectativa da vida humana” foi proposto pelo grupo de pesquisa Laboratório de linguagens, sociedades e direitos (LISOD) vinculado à Universidade Federal do Acre (UFAC), e teve como objetivo trilhar sob óticas teleológico-discursivamente as sentenças que extrapolaram cem anos de detenção e assim, a expectativa de vida humana. Ressaltando a importância da linguagem na área do Direito, recorreremos a Herkenhoff (2010, p.76), que diz que “a linguagem é o sangue que perpassa as artérias do mundo jurídico”. Ela é o que forma a trilha da argumentação e do discurso, e através dela, o Direito tem poder e autonomia sobre o processo em questão. Levamos como ponto central a discussão do quanto a linguagem, a violência e o discurso estão vinculados. A Sociologia da punição e a antropologia da violência em gramáticas sociais de personas marginais estão vinculadas à experiência da sociedade com a violência histórica e na impossibilidade de a justiça colocar um ponto final em relação a isso. A lei tem o intuito de resguardar a ordem e a sociedade e ela cumpre isso no quesito substancial, mas ao que se refere ao comportamento da sociedade em discursos, violência e punição, a mesma lei se transforma cada vez mais desigual e agressiva. Sobre a perspectiva social e a linguística social e jurídica, Bourdieu (1998) defende que a linguagem é um objeto de ocultação. Assim, usa-se como artifício a diversidade e a falta de autonomia sobre ela a possibilidade de instrumentá-la como meios de opressão e exploração

para perpetuar a facilidade de dominação das classes. Uma linguagem jurídica mais restrita e inacessível às grandes massas permitem campos de negligência e ineficiência das seguridades de defesa ou liberdade futura do sujeito. Assim como sites de pesquisa jurídica, a pesquisa recorreu aos meios virtuais. No projeto, por se tratar de um campo teórico e abrangente, foi necessário trabalhar em campos específicos como: linguagem, violência e discurso e sobre “a sociologia da punição e antropologia da violência: gramáticas sociais de personas marginais vinculados ao populismo penal e punição”.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a qualitativa de caráter exploratório, tendo como apoio pesquisas bibliográficas. Esse tipo de pesquisa apresenta as características que correspondem às necessidades de nosso estudo. Assim, apropria uma análise teleológica-discursiva de penas que extrapolam a expectativa da vida humana, pois envolve pequenas amostras, as quais não necessitam ser representativas de grandes populações com a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27), em virtude da atual falta de fontes de buscas. O levantamento e a coleta de dados foram por meio de pesquisas na internet e na análise dos referenciais teóricos publicados através de meios digitais e presenciais sobre “linguagem, violência e discurso” e sobre “a sociologia da punição e antropologia da violência: gramáticas sociais de personas marginais.” A pesquisa iniciou no período 2020-02 e as atividades de pesquisa e estudos iniciaram a partir de agosto do mesmo ano. O primeiro levantamento foi a revisão bibliográfica no campo da hermenêutica e argumentação. A revisão bibliográfica nos estudos da teoria da linguagem e do discurso iniciou em setembro e continuou durante toda pesquisa até então com base no tema individual atribuído. Na terceira fase de revisões bibliográficas, no mês de outubro de 2020, pesquisamos sobre o campo da sociologia da punição e da filosofia linguístico-jurídica. A partir de então começamos com o levantamento e análises de dados e qualificação de processos correspondente a cada plataforma disponível. Nesta fase, iniciamos no final do período de 2020-02 e continuamos em 2021-01, até então, final de janeiro. Conforme o cronograma fixo do projeto, ao final do semestre do projeto de iniciação científica, o relatório parcial foi realizado e entregue no mês subsequente a janeiro, completando os seis meses de pesquisa. Em fevereiro, março, abril e maio foram feitos levantamentos discursivo-argumentativos e análises dos dados. Em junho e julho foram realizados os contrastes dos

resultados da pesquisa e, em julho, a realização do projeto final, finalizando os doze meses de pesquisa.

DISCUSSÃO

O projeto se embasou em sentenças brasileiras que extrapolam a expectativa humana. Foram considerados fatores importantes, tais como: concurso de crimes, casos que foram evidenciados a comoção pública, sempre levando em discussões a linguagem, o discurso, a violência e a punição, discutidos por Garland (1990), Alvarez (2013), Foucault (2005), Van Dijk (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste projeto encontrou-se muita dificuldade na obtenção dos dados necessários que competiam à pesquisa. Voltada à metodologia teórica sobre linguagem, violência e discurso: sociologia da punição e antropologia sobre gramáticas sociais de personas marginais e ao populismo penal/punição, levaram à conclusão de que mesmo que o limite seja até quarentas anos de reclusão, as sentenças ultrapassam a expectativa de vida humana, punindo o sujeito como um “espelho” para que os indivíduos da sociedade não cometam os mesmos crimes, formando o poder punitivo e ideológico.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. C. **Punição, discurso e poder: textos reunidos**. Tese (Livre Docência - Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo – FFLCH/USP, 2013.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, M. A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ERKENHOFF, J. B. **Para gostar do Direito**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GARLAND, D. **Punishment and modern society**. Oxford: Uni. Press, 1990.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2014.

VERBOS APRESENTACIONAIS: ESTRUTURA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Natan de Lima França - UFAC
Dr. Sergio da Silva Santos - UFAC

RESUMO: Este trabalho é resultado de pesquisas e leituras acadêmicas realizadas para a análise, descrição e entendimento do funcionamento da língua, mais especificamente de estruturas formadas por verbos apresentacionais não-existenciais, para o qual se utilizou um *cópus* com textos orais do português brasileiro. A base teórica consistiu nos estudos de Dik (1997), Borba et al. (1990) e Santos (2019), o qual analisou as estruturas apresentacionais não-existenciais no mesmo *cópus* utilizado neste trabalho e as categorizou em 4 tipos. A essência do trabalho foi a construção de um vocabulário dos verbos nos moldes de Borba et al. (1990). Buscou-se uma investigação e descrição dos verbos encontrados, e, por meio do trato pragmático, semântico e morfossintático, observar a estrutura e funcionamento linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo; Verbos Apresentacionais; Estruturas Apresentacionais.

INTRODUÇÃO

O Funcionalismo pode ser compreendido como o conjunto de teorias linguísticas das quais concentram-se a análise do funcionamento da língua, de seu uso prático e suas respectivas contribuições para os estudos da linguagem e comunicação. Desta maneira, diferentemente de outras abordagens linguísticas, esta, em específico, irá encarregar-se do trato da língua a partir de seus fenômenos reais, bem como seus processos comunicativos e de funcionamento interativo.

Os verbos apresentacionais, nessa perspectiva, correspondem a um uso marcado pela necessidade de o falante inserir um elemento novo no discurso, servindo o verbo de suporte introdutório. A análise dessas estruturas apresentacionais se faz necessária para se observar o comportamento da língua sob os critérios pragmático, morfossintático e semântico, o que fez Santos (2019), que chegou a classificar essas estruturas em quatro tipos. Com base no dicionário desenvolvido por Borba et al. (1990), buscou-se, neste trabalho, dicionarizar esses verbos encontrados por Santos considerando a composição sentencial no qual eles ocorrem, considerando também vários fatores sintático-semânticos, como a classificação semântica do verbo, a função sintática do argumento à direita do verbo, as propriedades semânticas desse argumento (concreto, abstrato, definido, indefinido, animado, inanimado) entre outros.

METODOLOGIA

A metodologia empregada na realização deste trabalho foram duas: a análise de córpus e a pesquisa bibliográfica. A análise de córpus se baseou no córpus Ecossistema Linguístico do Acre, do Grupo de Estudos Linguísticos do Acre (GELAC), coordenado pelo Prof. Dr. Vicente Cruz Cerqueira, da UFAC. O córpus consiste em 48 entrevistas orais realizadas em 2011, enquadradas como material sociolinguístico de tipologia textual narrativa, tendo em vista que seus entrevistados narram acontecimentos. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, fundou-se nos preceitos do Funcionalismo Linguístico, principalmente nos estudos desenvolvidos por Dik (1989), Borba (1990) e Santos (2019). Do segundo, aproveitou-se a concepção de classificação de verbos utilizada em seu *Dicionário gramatical de verbos*, que caracteriza os verbos a partir do uso, considerando toda a estruturas argumental do verbo bem como a característica de seus argumentos; do último, analisou os verbos encontrados pelo autor e a classificação por ele utilizada em sua tese.

DISCUSSÃO

As estruturas apresentacionais são formadas por um verbo apresentacional + um sintagma nominal (V + SN) ou até mesmo um sintagma preposicional (V + SP), ou seja, uma estrutura cujo verbo vem sempre antes do sintagma ao qual está vinculado, como se pode ver em 1 (a e b), retirados de Santos (2019, p. 45):

(1) a. *Documentador*: E na escola que tu estava antes, tu gostava?

Informante: Gostava.

Documentador: É? Como é que é lá?

Informante: Tinha **um bocado de gente...** Tinha **um prédio**.

[JVCL-M]

b **Chega de mentir**.

Ao analisar as estruturas apresentacionais não-existenciais, Santos (2019) identificou quatro tipos de estruturas, conforme a configuração dessas estruturas em relação ao SN. Para isso, utilizou uma série de critérios para caracterizar o sintagma apresentado pelo verbo. Esses

critérios foram: características morfossintáticas, semânticas e pragmáticas. A sua conclusão é de que esses verbos têm um comportamento peculiar.

Quanto à distribuição dos verbos no dicionário nos moldes de Borba et al. (1990), o exemplo a seguir ilustra o comportamento de alguns desses verbos.

- (2) **VIR** – I. Verbo apresentacional existencial não-prototípico. Indica **estado**, com argumento **absolutivo**, formado por substantivo **concreto, não definido, não específico, não animado**, significa *existir*: *Na frente tem uma árvore grande, um portão principal amarelo. Aí vem outro corredor e outro portão e segue um corredor e em seguida tem os pavilhões, acima fica a direção da escola, que é área da direção. Tudim: coordenação, secretaria, sala dos professores.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este trabalho, que segue os moldes de Borba (1990), verificou-se que os verbos apresentacionais, quando dicionarizados demonstram complexidade gramatical e especificidades. O contato com a língua viva, em seus contextos discursivos, possibilitou, também, maior entendimento do funcionamento linguístico. A complexidade dos verbetes constata-se por meio de exemplos (2), evidenciando a natureza e categorizando-o a natureza apresentacional existente. A partir de seus usos específicos, mostram estruturas distintas e específicas notáveis para estudo científico.

Desta maneira, tais elementos permitem identificar cada tipo de verbo apresentacional e suas especificidades. Santos (2019, p. 117) constata que “do ponto de vista morfossintático, verificou-se que as construções apresentacionais não-existenciais se diferenciam segundo o tipo de estrutura em que ocorrem”. Ao analisarmos o corpus, o objeto possibilitou o contato com a língua em sua materialidade, atravessada por diferentes fenômenos que a compõem.

REFERÊNCIAS

- BORBA, F. da. et al. **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.
- DIK, S. **The theory of Functional Grammar**. Part 1: The structure of the clause. 2. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997a. Col. Functional Grammar Series 20.
- SANTOS, S. da S. **O estatuto morfossintático, semântico e pragmático de verbos em estruturas apresentacionais não-existenciais**. 2019. 128p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Paulista “Júlio de Mequista Filho”, Campus São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2019.

O IMAGINÁRIO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE ESCRITA EM TEXTOS ACADÊMICOS

Wudson Chaves da Silva Júnior - UFAC

RESUMO: Este resumo apresenta o resultado da pesquisa desenvolvida no projeto *Representações sobre o Imaginário de Letramento em Textos Acadêmicos*, mais especificamente, no plano de trabalho *Representações sobre o Imaginário de Escrita em Textos Acadêmicos*. Nesse plano, a proposta se pauta em descrever como a escrita se mostra representada na circulação do escrevente pelas práticas de oralidade e de letramento. O objetivo é demonstrar como o imaginário sobre escrita é representado em textos acadêmicos de ex-alunos da Universidade Federal do Acre. Para isso, fundamentamos, de modo geral, nos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014), e, de modo específico, nos estudos da Heterogeneidade da Escrita (CORRÊA, 2004), que exemplificam um imaginário de representações sobre esse modo de enunciar. De natureza qualitativa, a perspectiva metodológica esboçada é a seguinte: i) seleção do enunciado para análise; ii) descrição de possíveis concepções sobre escrita evocadas na materialidade linguístico-discursiva desse enunciado.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginário; Escrita; Textos acadêmicos.

INTRODUÇÃO

Quando colocamos a língua enquanto objeto teórico de análise linguística, é possível mensurar diversas perspectivas de linguagem que a compõem, sem esgotar as possibilidades de olhar para esse objeto. Essas perspectivas se mostram em razão do uso da língua e é por meio do caráter fluido e heteróclito presente no uso de um determinado sistema que as práticas de letramento são evocadas. O falante/escrevente da língua, sujeito construído na/pela linguagem, apropria-se, na circulação pelas práticas de oralidade e de letramento, de concepções imaginárias sobre como enunciar, seja pela fala seja pela escrita. A partir dessa explicação, partimos do ponto de vista no qual, na prática da escrita, o escrevente se apropria de concepções que o atravessam na relação sujeito/linguagem para a fundamentação do seu texto, apropriação no que diz respeito à organização da forma, aos argumentos, aos aspectos de interlocução com o outro (projeção de quem seja o interlocutor do texto), aos aspectos pragmáticos e discursivos (de uso da língua para elaboração de um determinado dizer), que aliados a uma forma de produção do enunciado evocam representações de certo imaginário sobre escrita (CORRÊA, 2004). Dentro desse imaginário, temos a escrita fundamentada em diversas concepções de linguagem e é a partir das representações de concepções sobre escrita

que se pretende demonstrar como o imaginário de escrita é apreendido e representado em textos acadêmicos produzidos por ex-alunos da Universidade Federal do Acre.

METODOLOGIA

Partindo da ideia de que qualquer seleção implica uma série de exclusões, dois critérios balizaram a escolha pelo material de análise proposto por este trabalho. Esses critérios estão pautados nos seguintes pontos: i) que fosse um material no modo de enunciar escrito, que explicitasse práticas de letramento, dito de outra maneira, que demonstrasse determinado funcionamento de língua em uso com foco na escrita acadêmica —nesse sentido, pensamos em textos produzidos por alunos universitários; ii) que esse material de algum modo trouxesse um dado de linguagem específico de uma determinada realidade linguística, o que nos levou a uma coleta de textos acadêmicos, produzida por ex-alunos da Universidade Federal do Acre (UFAC), para um projeto de Intercâmbio Docente. Realizamos recortes nesses textos e os tomamos como enunciados completos (BAKTHIN, 1992) para a análise dos dados. A proposta teórico-metodológica da pesquisa desenvolvida neste projeto é de natureza qualitativa para interpretação do dado de linguagem. É por meio de pistas linguísticas (paradigma indiciário) e das condições de produção do material elencado, a saber: textos acadêmicos de ex-alunos do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Acre (UFAC). O percurso metodológico a ser trilhado tem como traço: a) selecionar o enunciado para análise, a partir de uma das produções escrita dos textos acadêmicos selecionados; e b) detectar pistas linguísticas que indiciem nesses enunciados um imaginário de representações sobre a escrita.

DISCUSSÃO

Os enunciados analisados apontaram para uma concepção de escrita como código e até os enunciados que oscilaram em concepções, ou seja, mostraram concepções distintas num mesmo funcionamento sintático, ainda assim mostraram uma priorização da representação de escrita como regras gramaticais, como norma. Dito de outro modo, a estrutura sintática na ordem dos constituintes apontou para a representação da escrita como *código* no enunciado analisado. Essa representação acabou por também apontar uma preocupação com o modo formal de enunciar pela escrita, ou seja, uma preocupação com o código de escrita

institucionalizado, um imaginário de escrita que corresponderia, por exemplo, a apropriação do escrevente por práticas formais letradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, em relação ao objetivo proposto neste trabalho, os dados permitiram afirmar a presença de diferentes fundamentos de linguagem para se pensar a escrita no enunciado em análise, a saber: o estrutural, o enunciativo e o etnográfico. Esses fundamentos apontam para uma oscilação conceitual na compreensão desse modo de enunciar, no entanto, a predominância nessa relação é a da representação da escrita como código, ou seja, embora se tenham outras formas de conceber a escrita, os dados aludem explicitamente para um imaginário de escrita como código institucionalizado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

CODINHOTO, G. M. de O. A imagem da escrita e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação em textos de professores em formação na Amazônia Sul-Occidental. In: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U. de; SEBEEK, T. A. (Org.). **O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce**. São Paulo: Perspectiva, 1991, p. 89-129.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In. TFOUNI, L. **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em: 6 ago. 2021.

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

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 02 - ESTUDOS DE TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIA

A IMAGEM DE SI NA LINGUAGEM VERBO-VISUAL: UMA LEITURA ANÁLOGA AO MITO DE ECO E NARCISO

Airton Santos de Souza Junior - UFAC

Jeissyane Furtado da Silva - UFAC

RESUMO: Apesar do advento da Linguística no início do século XX, sabe-se que a linguagem continua sendo objeto de investigação das mais diferentes áreas, não sendo, portanto, uma categoria investigada somente pela Linguística. Em consonância com a Semiótica (SANTAELLA, 1983), situada como a ciência de todas as linguagens, compreendemos a linguagem como fenômeno de produção e significação de sentido. Partindo disso, propomos como objetivo desta comunicação analisar de que forma a pintura verbo-visual (2015), de autoria da artista plástica Vânia Mignone, dialoga com o mito de Eco e Narciso (BULFINCH, 2002) e como essa leitura se estende ao romance *O retrato de Dorian Gray* (WILDE, 2000). Além da Semiótica (SANTAELLA, 1983), nossa leitura se pauta nas contribuições de Adorno (2003), Costella (2002), Giannotti (2003) e Mukarovsky (1988). Desse modo, evidenciamos o modo como se articulam na pintura as diferentes linguagens (verbal e visual) enquanto fenômeno de produção e significação de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica; Verbo-visual; Sentido.

INTRODUÇÃO

De acordo com Bulnes (2016), a linguagem, pelo menos em seu sentido amplo, não se trata de um fenômeno cuja exclusividade para sobre a raça humana. Nesse sentido, somos levados ao entendimento de que se cada ser vivo se comunica a partir de quem é, então, logo, existem várias possibilidades de linguagem, estejamos nós – seres humanos – conscientes disso ou não. Essa perspectiva, de imediato, suscita algumas questões, entre elas: se existem várias possibilidades de linguagem, qual a ciência e/ou área do conhecimento responsável por estudá-las? Para responder a esse questionamento precisamos nos aproximar de uma ciência que se encontre para além da Linguística. Isso ocorre, porque a Linguística, como ciência da linguagem que emerge no século XX, constitui-se como tal, tomando não como objeto de investigação todas as formas de linguagem, mas somente a linguagem compreendida como língua (MARTELOTTA, 2012). Desse modo, nota-se que a Linguística constitui-se como ciência da palavra, não contemplando as demais formas de se pensar a linguagem. Portanto, é justamente a partir dessa lacuna deixada pela Linguística, que volta sua atenção

exclusivamente para a linguagem verbal, que a Semiótica, no século XX, toma como propósito constituir-se como ciência de todas as linguagens – e não somente da palavra. Desse modo, através da Semiótica, levando em consideração o diálogo entre a linguagem verbal e visual, propomos como objetivo deste trabalho analisar de que forma a pintura verbo-visual (2015), de autoria da artista plástica Vânia Mignone, dialoga com o mito de Eco e Narciso (BULFINCH, 2002) e como essa leitura se estende ao romance *O retrato de Dorian Gray* (WILDE, 2000). Evidenciando assim, o modo como se articulam na pintura as diferentes linguagens (verbal e visual) enquanto fenômeno de produção e significação de sentido. Em vista disso, para a análise que aqui propomos, além da Semiótica (SANTAELLA, 1983), ferramenta base dessa discussão, nossa leitura se pauta também nas contribuições de Adorno (2003), Costella (2002), Giannotti (2003) e Mukarovsky (1988).

METODOLOGIA

Considerando o fato de o objeto da nossa discussão se encontrar situado no campo das artes visuais, por se tratar de uma pintura, nada mais relevante que tecermos algumas considerações, ainda que preliminares, em relação tanto ao modo como podemos entender e/ou conceber a obra de arte quanto ao valor estético e semiótico do objeto artístico (MUKAROVSKY, 1988). Para Costella (2002), a arte será entendida como tudo aquilo que o homem diz que é arte. Com base nessa concepção, o valor estético da obra de arte não reside, portanto, no objeto em si, mas no processo de construção do objeto artístico.

Figura 1 - Pintura de Vânia Mignone



Fonte: MIGNONE, Vânia. *Sem título*. [2015].

Para a leitura da pintura acima, levaremos em consideração alguns dos princípios enumerados por Costella (2002): factual, expressional, convencional e estilístico. Desse modo, através desses princípios demonstraremos o modo como palavra e imagem se convergem na construção do sentido global da pintura verbo-visual.

DISCUSSÃO

De início, vale destacar que estamos diante de textos (pintura e mito de Eco e Narciso) que se manifestam, sobretudo, por meio de duas linguagens: verbal e visual. Essa constatação justifica de antemão nossa escolha pela Semiótica como teoria que sustenta nossa leitura, uma vez que a Semiótica, como já destacado, volta sua atenção para todas as formas de linguagem que se articulam como fenômeno de produção de sentido. Considerando isso, a partir da análise dos elementos dispostos na pintura, entre aspectos visuais e verbais, o primeiro ponto que marca a aproximação entre a pintura verbo-visual e a narrativa de Eco e Narciso diz respeito às palavras apresentadas na pintura: “O grito” e “O eco”. A Palavra “eco” evocada na pintura já insinua essa aproximação entre a tela e a narrativa, uma vez que faz menção direta a um dos personagens principais da narrativa: a ninfa Eco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura que construímos só foi possível na medida em que consideramos tanto os elementos verbais quanto os não verbais presentes na pintura verbo-visual, mobilizando, portanto, as diferentes linguagens que constituem a obra. A apreciação conjunta desses elementos nos permitiu compreender, entre outras coisas, que na pintura analisada a palavra passa a atravessar tanto o domínio das linguagens visuais, uma vez que o significado será construído também a partir daquilo que a espacialidade da palavra é capaz de representar, isto é, a partir daquilo que a palavra representa como elemento gráfico e/ou visual; como também, e de forma mais evidente, o domínio do signo verbal, uma vez que a palavra como tal expressa semanticamente um significado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: história de deuses e heróis. Tradução de David Jardim Júnior. 26. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2002.

BULNES, R. C. Desde la piedra: aproximaciones a los animales mitológicos en el arte antiguo amazónico. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de (Org). **Das Margens**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016, p. 91-108.

COSTELLA, A. F. **Para apreciar a arte**: roteiro didático. 3. ed. São Paulo: Senac, 2002.

GIANNOTTI, M. A imagem escrita. **ARS**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 91-115, 2003.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

MIGNONE, V. **Sem título**. [2015]. Disponível em: <https://www.casatriangulo.com/media/pdf/VaniaMignone_ExposicaoPDF_2015_web_2.pdf> Acesso em: 8 ago. 2021.

MUKAROVSKY, J. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Tradução de Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

WILDE, O. **O retrato de Dorian Gray**. Tradução de Maria de Lurdes Sousa Ruivo. AbrilControlJornal, 2000. Disponível em:

<https://www.jaimemoniz.com/images/docs/recursos/Oscar-Wilde-livro.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BEIRA RIO BEIRA VIDA DE ASSIS BRASIL: O CAIS COMO CENÁRIO BOÊMIO E PROMÍSCUO

Carmelinda Carla Carvalho e Silva - UESPI

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar o prejuízo ocasionado pela prostituição descrita na obra *Beira Rio, Beira Vida* (1965), de Assis Brasil, inserida na tetralogia piauiense, a qual apresenta o sujeito feminino na condição de meretrício, ora devido aos fatores sociais, ora à escassez de expectativas quanto a uma vida acertada em meio à pobreza e à decadência de caráter agregados às personagens femininas. Assis Brasil enfatiza as relações sociais da época por meio da descrição de uma realidade que desvela a marginalização e a intolerância vivenciada pela mulher às margens do rio Parnaíba, espaço da narrativa, onde as personagens buscam subsistência. Como fonte de pesquisa, buscamos fundamentos em Cândido (1981), Schueler (1989) e Rossiaud (1991). Ao final de nossa pesquisa apontamos traços da voz dos personagens, cenários, memórias e relatos que a prostituição, além de fonte de subsistência para algumas mulheres, era também motivo de orgulho e prazer para outras, além de percebermos uma espécie de sina passada de mães para filhas com relação a prostituição no cais litorâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Libertinagem; Pobreza; Marginalização.

INTRODUÇÃO

Francisco de Assis Almeida Brasil, mais conhecido como Assis Brasil, escritor piauiense, autor de romances diversos, professor, jornalista, crítico, além de membro da Academia Piauiense de Letras, bem como da Academia Parnaibana de Letras; nasceu na cidade de Parnaíba, no dia 18 de fevereiro de 1932. Sempre apoiado pelos pais, desenvolveu o gosto pela leitura e paralelamente pela escrita, principalmente por romances e poesias. Desde jovem possuía fascínio pelos estudos, o que facilitou a construção de suas primeiras produções, dando marco inicial na sua carreira que viria à tona logo.

Ainda jovem mudou-se para a cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, em busca de melhoria nos estudos, focando em oportunidades que viessem a facilitar uma boa formação, o que sempre foi referência para sua família. Também em busca de melhores condições para estudar, mudou-se para o Rio de Janeiro, tendo como foco tornar-se um “verdadeiro” escritor. Estudou jornalismo na PUC do Rio e aproveitou para trabalhar em cargos que sempre o colocassem em comunicação com o social, dentre eles na área administrativa e propagandista.

Assis Brasil conquistou através de suas obras, o título de crítico literário de renomado valor para a literatura piauiense. Suas produções expressam formas de relações com o meio,

explorando ao longo de suas linhas, características de uma literatura contemporânea, inserindo seus personagens em um mundo que sai da ficção e transborda para a realidade, com marcas tão claras que envolvem o leitor, colocando-o de forma presente no enredo.

Uma das principais características de Assis Brasil em suas publicações é o uso da memória. Ele utiliza essa técnica para construir dentro do imaginário do leitor, através dos personagens, o enredo que vai se configurando ao longo de toda a narrativa. Basicamente, é como se fizesse um jogo entre o leitor e a obra. O leitor, com sua percepção, vai montando o enredo, observando de forma atenta o que a memória dos personagens fala, estabelecendo relações entre o universo criado pelo autor e a leitura feita pelo público, e é justamente isso que buscamos explorar aqui, uma investigação sobre a prostituição das personagens no cais como forma de sustento na narrativa da obra *Beira Rio Beira Vida*.

METODOLOGIA

Ao fazermos a leitura do romance em questão, *Beira Rio Beira Vida*, deparamo-nos com inquietudes dos personagens que comumente se portam como sobreviventes de um espaço marginalizado. Separada pela questão social, Parnaíba apresenta-se como sendo dividida em dois territórios, um lado onde moram os burgueses e o outro onde encontramos o cais e a parte miserável da cidade.

Com uma investigação de cunho bibliográfico partimos em busca de teóricos que abordem as linhas de investigação sobre a marginalização dos indivíduos bem como estudos que foquem na visão de prostituição da mulher como forma de sobrevivência. Em seguida fazemos um paralelo com esses aspectos para os encontrarmos nas falas do narrador, personagens, espaços, memórias, dentre outros que corroboram com nossa base teórica.

DISCUSSÃO

Beira Rio Beira Vida (1965) trata da prostituição a beira do cais em Parnaíba, quebrando o paradigma de obras consideradas comuns com relação aos temas sempre trabalhados, inovando na forma de descrição dos personagens, de seus recursos utilizados para evidenciar essa realidade, seus comportamentos, as manchas que a vida deixa nessas prostitutas e fazendo uma crítica a sociedade sobre seu comportamento diante de uma vida sem nenhuma expectativa de mudança daqueles personagens que trazem, por assim dizer, seu destino traçado.

Essa crítica pode ser observada quando o espaço da narrativa, Parnaíba, é claramente dividido em duas partes. A sociedade de classe média alta concentrada na cidade em si, e as prostitutas e pessoas que compunham a classe miserável, alojadas no cais, esses sem progresso vivendo na paupérie, é o espaço onde os trabalhadores assumem o papel de busca pela sobrevivência, a pobreza ganha espaço, o corpo feminino passa a ser o objeto de trabalho das mulheres, e isso acontece de forma muito natural. Elas se vendem em troca apenas de seu sustento, mas algumas fazem dessa necessidade, algo que possam sentir prazer, tal prazer somente para a satisfação de sentir-se desejadas pelos trabalhadores do cais parnaibano.

A aceitação dessa vida miserável cria uma espécie de *sina* passada de geração para geração. Assim aconteceu com Luíza e sua filha Cremilda e com Cremilda e filha de Luíza. Entretanto, a *sina* se rompe quando Luíza não envolve Mundoca, sua filha, nesse meio de vida comum entre elas. O motivo disso talvez se dê de, acordo com Brasil (2014), pela falta de beleza de Mundoca: “As freguesas evitavam conversa com Mundoca, os dentes estragados [...] Ele tinha vontade, sim, de afastar aquela criatura esquisita da loja” (BRASIL, 2014, p. 55).

Rossiaud (1991) no livro esclarece acerca dos ambientes conhecidos como prostíbulos e de como os homens utilizam esse local unicamente em busca de prazer sexual, onde os valores das mulheres são, por assim dizer, anulados, uma vez que estão ali para proporcionar momentos de sexo:

A criação de uma casa pública [de prostituição] pode ser compreendida (e bastante legitimamente) de maneira totalmente contraditória: quer como afirmação tranqüila, mas autoritária, do direito dos machos (em princípio solteiros) à sexualidade; quer como semiexclusão das mulheres e de seus clientes. Pois a gestão municipal é suscetível de políticas múltiplas, os caracteres do acantonamento podem modificar-se de um tempo ou de um lugar para o outro, a ecologia do bordel fracassar ou firmar-se [...]. Assim, o valor social ou moral atribuído à prostituição pública e acantonada só pode ser definido por aquilo que a rodeia. (ROSSIAUD, 1991, p. 14.)

Mundoca deixa claro que não se interessaria por homem algum, que não daria continuidade àquela vida sem prestígio: “Mesmo não gosto dele, não gosto de homem nenhum, não vou gostar de ninguém, ninguém tem nada com isso. Não gosto de nada, não quero nada” (BRASIL, 2014, p. 50).

A vida nos arredores do cais separa a vida moderna do restante da população que mora na cidade. Luíza é a personagem que fica encarregada de mostrar o preconceito consigo

mesma por ter tido uma vida libertina, que culpa sua mãe Cremilda, uma prostituta que não atendia aos padrões de uma senhora e mãe modelo, com uma linguagem sexual muito forte e atitudes que a forçaram a tornar-se também uma prostituta:

Agora você pode ter um homem, besta. E pode até ajudar sua velha mãe. [...] Sossega Luíza, é assim mesmo, você agora pode ter um homem, vai descobrir os prazeres que a vida tem e vai ganhar seu dinheiro e até mesmo peixes que pode trazer pra sua velha mãe vender (BRASIL, 2014, p. 57).

A vida prostíbula do cais manchava a honra da sociedade parnaibana que se considerava em delicadeza representada pelas mulheres sensíveis, elegantes com nomes a zelar e posições sociais destacadas, além de bons costumes atrelados às origens familiares.

Cremilda, prostituta e dona de um armazém, esse herdado graças a um golpe de interesse que dera ainda em sua juventude, vivia rodeada de homens que lhe garantiam dinheiro e agrados em troca de sexo negociados como fonte de renda. Ela criava o jovem Jessé, personagem que fugia aos padrões constituintes do restante que compunha o cais; sonhava em estudar e garantir seu futuro, e por isso mesmo era motivo de piada entre todos que o ouviam falar de seus planos.

As atitudes de Cremilda deixam o leitor consciente de que ela ostenta uma vida fútil, degradada pela vida sexual desvairada e mesmo diante de sua filha Luíza, que estava grávida, não evita frisar sua frustração por ela não se vender, como vemos na fala:

Um fim para aquelas noites que envenenavam, viciavam. “Está se guardando para quem?” – perguntava a mãe, quando se esquecia de que ela estava esperando um filho, ou fazia que se esquecia. (BRASIL, 2014, p. 88)

Ou ainda quando dialogava com sua Luíza e deixava claro que sua vida foi mesmo de uma prostituta, sem qualquer preocupação com a figura diante da filha:

Ela dizia pra mim Mundoca: eu tinha que assegurar o seu futuro, não tinha? E toda vez que tocava nesse assunto dava uma gargalhada, entre outras palavras: o seu futuro Luíza; o seu futuro. E gargalhava até chorar, como sempre chorava quando gargalhava do seu passado. Ela bem sabia que seria o meu futuro, muito antes mesmo talvez de eu ter nascido. (BRASIL, 2014, p. 79)

Toda a narrativa de *Beira Rio Beira Vida* é formulada a partir das memórias de Luíza, que vai tecendo entre uma lembrança e outra a sua vida ainda na juventude, a vida de sua mãe e as lembranças de sua avó que eram contadas pela mãe, ou seja, a memória é uma

característica fundamental para que o leitor fique situado de como o enredo foi se desenvolvendo e com isso os personagens ganharam vida.

Mundoca, enfim, quebra a *sina* da família, sendo apresentada como uma moça calada, que trabalha em uma loja na cidade e que não se preocupa em ter relações com homens e muito menos em ganhar a vida através da prostituição:

Não conseguiu provar o sonho, lhe cancelaram os projetos, como numa advertência. Mas a filha que nasceria logo, indiferente Mundoca, estava ali parada para dar um fim a tudo. Só assim. Só assim. (BRASIL, 2014, p. 88)

Beira Rio Beira Vida trabalha a prostituição, retratando o foco apenas nas personagens femininas, sendo elas dominadas pela vida dependente da postura que adotavam, evidenciando níveis degradados diante da marginalização e a escassez de melhoria de vida.

Assis Brasil denuncia que a vida levada pela sociedade dotada de bons costumes foi proporcionada apenas a poucos, e que o restante era simplesmente excluído até mesmo de pensar em ter um futuro diferente do habitual. Cremilda sofre bem esse preconceito quando procura uma casa para comprar na cidade e diante de sua conduta de vida, não encontra:

Eles disseram que meu dinheiro não dá. Pra quê? Pra comprar uma casa aqui na cidade. Sei que é mentira, eles não querem é me vender. Um ainda disse: 'Mesmo a senhora não pode se mudar pra cidade.' Foi o que um deles disse, Luíza, e os outros acharam graça. (BRASIL, 2014, p.81)

Isolados dos componentes restantes da cidade, os pobres levavam uma atuação marginal, aproveitando o resto que lhes sobrava, expondo a pobreza e a inexistência de qualquer oportunidade e esperança de um progresso, que foi dando espaço apenas a uma vida simples que oferecia pelo menos o sustento básico e a sobrevivência.

Beira Rio Beira Vida resulta de uma construção que Assis Brasil se propôs a fazer e que a fez de forma brilhante, reconstruindo a desvalorização humana vivida no cais, de uma sociedade desigual, potencializando as experiências sexuais nas entrelinhas.

Candido (1981) elucida que os romances das décadas de 1930 e 1960 fogem ao padrão convencional encontrado comumente na literatura, e a posição que eles ocupam no quadro de valorização dão um olhar diferente aos aspectos que os envolvem.

O tema prostituição origina-se das diferenças entre classes sociais, bem como dos fatores extras que permeiam a vida em *Beira Rio Beira Vida*, com isso vale-se também que tais fatores não podem ser analisados de forma individual, mas como um conjunto de justificativas com peculiaridades próprias pertencentes a cada sujeito.

Assis Brasil formulou um postulado de marcas causadas pela libertinagem em seu romance *Beira Rio Beira Vida*, articulando a realidade com a vida dos participantes da narrativa. Trabalhou também características particulares, as reações advindas de cada um, os aspectos das nódoas que ficaram naquelas que viveram vidas de prostitutas e que trazem consigo, memórias com sentimentos inferiores de vergonha (em algumas) e o orgulho de outras em ter vivido tal vida e que através dela, chegou-se onde hoje se encontra.

Luíza, mesmo se preservando da prática sexual com interesse, evitou tal vida durante a gravidez, entretanto, após o nascimento de Mundoca, não lhe restou outra saída a não ser vender o corpo como fonte de sustento e garantia de futuro, pelo menos na visão dela, como observa-se a seguir:

Quando recebi os outros você já tinha nascido. Nunca fui antes, nunca, juro por essa luz. Tua avó queria, insistiu quantas vezes. Cheguei a me deitar com marinho ainda de barriga, mas não fiz aquilo. Eles se danavam, queriam por força saber por quê – ofereciam mais dinheiro. “– Luíza, você não sabe que a mulher assim é melhor?” diziam os descarados. Mas eu não dei o braço a torcer. (BRASIL, 2014, p. 84)

Devido a sua forte influência social, *Beira Rio Beira Vida* demarca o papel do homem como trabalhador usuário da força bruta, viajando entre um cais e outro e retornando com a miséria de salário que ganhava, e a mulher como sendo responsável pelo seu sustento, e já que não há oportunidades seja de emprego ou de formação de uma família tradicional, não restam-lhe outra alternativa a não ser entregar-se à prostituição, seja como fonte prazerosa de ocupar a viver a vida ou somente para retirar dali a sua sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expondo uma escolha de vida ou não, Assis Brasil mostra as duas facetas de uma sociedade hipócrita. Uma quando valoriza apenas a classe média e todo o conjunto de valores que são considerados importantes em uma sociedade e a outra representada pela exclusão da população de nível pobre e marginal, como se fosse uma escolha de vida feita pelos adeptos do sofrimento que anseiam ultrapassar a barreira que os separam, sem indiferenças e sendo tratados de forma igualitária.

Há também a personalidade marcante de Mundoca, que pronuncia a frase de sempre, desejando que o dialogador, na maioria das vezes sua mãe Luíza, vá pra o inferno. Isso distancia ainda mais a personagem do plano de vida já estabelecido por sua família, que utiliza formas sedutoras de conquista dos trabalhadores do cais, em contrapartida que a

Mundoca, sempre trancada em seu mundo, de poucas palavras, com repúdio a qualquer contato com homens e sem a menor vontade de deixar-se levar pelo mundo da libertinagem. A voz de Mundoca (pouca por assim dizer), têm poder expressivo como marca prioritária do fim da sina que veio acompanhando por décadas sua família.

Analisando desse ponto de vista, o romance explora desde o cenário parnaibano, o contexto histórico da cidade, a vida em torno de um cais, à espera entre idas e vindas de embarcações, uma aceitação sem questionamento da oferta de vida sofrida, a violência até a vida estagnada em um estado imutável que Assis Brasil, através de um jogo de diálogo e da descrição de forma lúcida, facilita ao seu leitor posicionar-se dentro das ruas, do cais e da vida de *Beira Rio Beira Vida*.

A vida no cais, mesmo sem apresentar mudanças, deixa os personagens de forma livre, traçando suas atitudes e fazendo com que cada um seja independente – e isso traz a percepção que Assis Brasil está montando a história que retrata uma realidade nua de um povo simples.

Vale ressaltar ainda que o final do romance se faz como um ciclo, onde a história volta ao início, sempre através de recordações, lembranças e pensamentos. Isso se compara com a vida das mulheres de lá e as respectivas sinas, passadas de geração em geração. As nódoas ficam evidentes na vida de cada uma delas. Algumas dão a devida importância para tal marca, outras apenas levam a vida de forma natural, e se divertem com o que lhe é proporcionado, sem culpar o passado e sem deixá-lo interferir no seu presente.

Uma coisa pode-se afirmar: é notória a incapacidade de os personagens criarem motivações de novas perspectivas de vida, diferentes daquelas que norteiam o cenário tão natural aceitável por eles. Resta então observar como a vida se reduz simplesmente à prostituição decadente à beira do cais em *Beira Rio Beira Vida*, do renomado romancista piauiense Assis Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, F. de A. A. **Tetralogia piauiense**. 3. ed. Teresina: Edições do autor, 2014.

CÂNDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos (1836-1880). Vol. II. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CARPEAUX, O. M. História literária da prostituição. In: PEREIRA, A. et al. **A prostituição é necessária?** (Col. Impacto, 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

MINEIRO, I. S. **Beira Rio Beira Vida**: a inserção do sujeito feminino no espaço geográfico

da narrativa. Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

ROSSIAUD, J. **A prostituição na Idade Média**. Trad. de Cláudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ZINANI, C. J. A. **Literatura e gênero: a construção da identidade feminina**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

EM LENIZA, O RIO: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO CIDADINO EM *A ESTRELA SOBE*, DE MARQUES REBELO

Cyndi de Oliveira Moura - UFAC
Claudia Vanessa Bergamini - UFAC

RESUMO: Esta pesquisa propôs-se a investigar as relações possíveis entre a cidade do Rio de Janeiro e a personagem principal do romance *A estrela sobe*, Leniza, de Marques Rebelo. A partir de uma revisão bibliográfica (livros e artigos), procurou-se explorar o romance em pauta a partir de fragmentos do livro que amparassem a análise. No romance, Rebelo permite que o leitor visualize os altos e baixos da personagem e os relacione com os dois Rios daquela época: o Rio suburbano – onde Leniza cresce –, e o Rio glamouroso – onde Leniza “se perde”. O autor realiza esse feito a partir da utilização de uma linguagem que contempla elementos essenciais que possibilitam explorar a cidade, representada pela subjetividade das personagens do livro em questão. Verificou-se que Leniza, no decorrer do romance, demonstra um vínculo estreito com os espaços da cidade do Rio de Janeiro, não só o habitando, mas o vivenciando, significativamente.

PALAVRAS-CHAVE: Rio de Janeiro; Leniza; A estrela sobe.

INTRODUÇÃO

Diante da cidade, verificam-se espaços nos quais se realizam diferentes atividades e se encontram diversos tipos humanos. Nela tudo está interligado e o espaço, tido como urbano, assume uma divisão simbólica: centro e regiões periféricas (BERGAMINI, 2012). A partir dessa divisão, a cidade ganha forma e se fragmenta. É justamente essa forma dos espaços e da personagem que nele circula que interessa a este projeto de pesquisa, no qual se busca analisar o romance *A estrela sobe*, de Marques Rebelo, tomando especificamente os espaços pelos quais Leniza, a protagonista, circula.

Romance do escritor carioca Marques Rebelo, pseudônimo de Edi Dias da Cruz, *A estrela sobe* foi escrito entre 1934 e 1938, e publicado em 1939, elemento relevante para a narrativa. Nessa obra, acompanha-se a história de Leniza Méier, moça de origem simples que sonha em ser cantora de rádio e, por isso, caminha entre dois Rio de Janeiro daquela época: o Rio suburbano e o Rio glamouroso.

Trigo (1996) afirma que nenhum outro autor retratou tão bem a transformação contínua do Rio de Janeiro da década de 1930 quanto Marques Rebelo, “a ponto de Antônio Olinto ter cunhado um termo para designar o estilo do autor: ‘carioquismo’” (TRIGO, 1996, p. 8). Na literatura de Rebelo, a cidade é também personagem, sendo fonte potencial e emblemática do romance em questão (ALONSO, 2019).

Dito isso, reforça-se, no romance analisado, o movimento de Leniza por dentro da cidade, suas descidas e subidas, tanto na ladeira da pensão onde morava com sua família quanto na rádio que a alçou a um sucesso “custoso”. Dessa maneira, busca-se apresentar uma análise sobre a relação estreita entre a personagem Leniza e a cidade do Rio de Janeiro.

METODOLOGIA

Realizou-se, a fim de desenvolver uma análise sobre a estreita relação entre Leniza e a cidade do Rio de Janeiro, uma revisão bibliográfica sobre o assunto, relacionando-a com fragmentos do romance *A estrela sobe*, de Marques Rebelo. Foram lidos: o romance *A estrela sobe* (Marques Rebelo), edição publicada em 2010, foco da pesquisa; Bergamini (2012); Alonso (2021); Calabre (2003); Carneiro (2018); Carneiro e Rodrigues (2017); Ferraretto (2014); Gomes (2008); Pesavento (2002); Tatit (2002); Trigo (1996) e Vidal (2002).

DISCUSSÃO

Inserido dentro do Modernismo Brasileiro de 1930, romance e autor, ou seja, Marques Rebelo e *A estrela sobe*, inserem-se na prosa urbana. Rebelo, não raras vezes, teve seu estilo de escrita aproximado ao de outros escritores, Machado de Assis, Lima Barreto, Manuel Antonio de Almeida, justamente por descrever a cidade, tornado letra seus tipos e o tempo de que fala (BOSI, 1972; ANDRADE, 1972; BERGAMINI, 2012; CARNEIRO; RODRIGUES, 2017). De tal modo, na fala desses renomados autores se encontra respaldo para analisar a cidade do Rio de Janeiro e o modo como a vida da personagem Leniza à cidade se amalgama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi analisado, verificou-se a intensa relação entre a personagem principal de *A estrela sobe*, Leniza, e a cidade do Rio de Janeiro, na época capital do país e centro da produção artística nacional. Observou-se que Leniza cresce como cantora de rádio, adentrando o Rio “glamouroso”, abandonando tanto o Rio suburbano quanto a sua “pureza”. Considera-se, assim, que esta pesquisa atingiu seu objetivo, proporcionando uma reflexão sobre o vínculo entre Leniza e os espaços da cidade do Rio de Janeiro, em que a personagem não só habitava, mas também vivenciava, significativamente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **O empalhador de passarinho**. 3. ed. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1972.

BERGAMINI, C. V. **De Norte a Sul, quadros e costumes históricos do Brasil**: o olhar de Marques Rebelo. 132 f. Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CALABRE, L. A Era do Rádio – Memória e História. **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História**. João Pessoa, 2003, p. 1-8.

CARNEIRO, A. P. L; RODRIGUES, M. F. A representação da mulher em *A estrela sobe*: uma análise da personagem Leniza. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 27, p. 1-12, jul./dez. 2017.

GOMES, R. C. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana/Renato Gomes Cordeiro; prefácio de Eneida Maria de Souza. 2 ed. ampl. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PESAVENTO, S. J. **O imaginário da cidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

REBELO, M. **A estrela sobe**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

TATIT, L. Apresentação. In: VIDAL, A. J.; AGUIAR, J. A. de. **Leniza & Elis**: duas cantoras – dois intérpretes. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2002, p. 9-14.

TRIGO, L. **Marques Rebelo**: mosaico de um escritor. Coleção Perfis do Rio (9). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

VIDAL, A. J. Leniza Maier: a voz carioca. In: VIDAL, A. J.; AGUIAR, J. A. de. **Leniza & Elis**: duas cantoras – dois intérpretes. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2002, p. 15-71.

AS LETRAS POÉTICAS DE LUIZ GAMA: HIBRIDISMO ENTRE LITERATURA, JORNALISMO E DIREITO

Jeissyane Furtado da Silva - UFAC
Gisela Maria de Lima Braga Penha - UFAC

RESUMO: Este trabalho se destina a uma análise dialógica entre as composições literárias, jornalísticas e jurídicas de Luiz Gama, de modo a observar como o hibridismo entre os seus campos de atuação construíram o pensamento nacional do escritor paulista. A partir dos postulados teóricos de Antônio Candido (2000, 2006), Keila Grinberg e Sue Peabody (2013), Adilson José Moreira (2020), Lilia Schwarcz, André Botelho e Flávio Gomes (2011, 2012, 2018) e da leitura dos textos de Luiz Gama em *O advogado dos escravos* (2016), constituímos os percalços sociais e poéticos que atravessam a produção híbrida do poeta abolicionista, imbricada a defesa de uma liberdade e uma nacionalidade afrodescendente.

PALAVRAS-CHAVE: Romantismo; Imprensa-Oitocentista; Luiz Gama.

INTRODUÇÃO

Enquanto período estético-literário, o Romantismo é marcado por uma extensa produção de escrita, do qual emanam produções literárias e discursivas de mulheres e negros, intercambiados por um sistema que os condiciona à subalternidade e aos “lugares menores”. Ao compreender a escrita interdisciplinar dos escritores oitocentistas, de modo a dialogar com a literatura, o jornalismo e, muitas vezes, o direito, objetivamos uma leitura crítica às obras de Luiz Gama, a fim de verificar as suas escolhas literárias e o modo como esta é marcada por um hibridismo oriundo de sua atuação profissional.

Tido por Candido (2000) como uma “literatura menor”, ainda que importante ao cenário literário da época, Luiz Gama se constitui como um dos abolicionistas mais incisivos do Brasil oitocentista. Poeta, jornalista e advogado, nascido na Bahia e escravizado em Minas Gerais e São Paulo, transcendeu ao sistema escravocrata e usou o domínio da escrita para se consolidar como um homem importante de sua época.

Ainda que seja, por muitas vezes, lembrado como abolicionista, teve uma produção literária caracterizada pela adoção de uma versificação clássica e, em nível temático, da sátira. Com uma produção única em *Primeiras trovas burlucas de Getulino* (1859), publicado pela Typographia Dous de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, Luiz Gama usou, amplamente, a produção literária em suas peças jurídicas e nos jornais, satirizando o comportamento dos magistrados e dos senhores de escravos. Assim, compete-se uma reflexão

sobre o hibridismo e a intersecção profissional na produção escrita de Luiz Gama, em torno da defesa da liberdade dos escravos e de uma nacionalidade republicana.

METODOLOGIA

Diante de uma perspectiva comparada, a análise se utiliza de um estudo qualitativo, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Para serem alcançados os objetivos estabelecidos, em torno da discussão a ser realizada, apropria-se dos postulados teóricos de estudiosos da literatura e da historiografia brasileira, a fim de compreender os percursos e as escolhas tomadas por Luiz Gama.

Por meio das peças jurídicas transcritas em *Luiz Gama: o advogado dos escravos* (2016), nos quais foram observadas recursos da poesia, as analisaremos diante de uma perspectiva crítico-social, a partir dos postulados teóricos de Candido (2000, 2006), Grinberg e Sue Peabody (2013), Moreira (2020), Schwarcz; Botelho; Gomes (2011, 2012, 2018), de modo a refletir sobre a produção poética do escritor romântico, conhecido por ser o poeta e o advogado dos escravos.

DISCUSSÃO

No Brasil, o processo de abolição da escravatura se deu a longos e demorados passos, ainda que uma pressão interna e externa condicionasse o ato. Na contemporaneidade, em virtude dos documentos históricos, literários e iconográficos, tem se desvencilhado da ideia comprada na pintura *Abolição da escravatura*, de Victor Meirelles. Muitos foram os abolicionistas que lutaram em prol da liberdade, dentre os quais se destaca o poeta, jornalista e advogado baiano, Luiz Gama:

De fato, Luiz Gama liberalmente advogava em favor dos negros pobres e excluídos em prejuízo próprio. A advocacia, os poemas e o jornalismo o fizeram entesourar bens e fomentar um império particular [...] Ao contrário, como outros que vieram antes e depois dele, seu anseio de transformação social e política foi regado pelo altruísmo, atitude que deveria inspirar de forma decisiva ações atuais (CÂMARA, 2016).

Diante de uma atuação híbrida e transversal, destacou-se por sua oratória exemplar e o seu cuidado com a linguagem literária, valorizada pela métrica, em um plano estrutural, e pela

sátira, ao criticar os comportamentos patriarcalistas, segregacionistas e escravocratas na sociedade oitocentista brasileira.

Como dispõe Grinberg e Peabody (2013), Moreira (2020), Schwarcz; Botelho; Gomes (2011, 2012, 2018), o Direito serviu de recurso para escravizar e emancipar os sujeitos. Este fato, no entanto, não escapa a Luiz Gama, seja pela entoação de versos, como em “Atentem nisto!/ A liberdade,/ Sem piedade, / Eu vendo como Judas vendeu Cristo” (CÂMARA, 2016), dedicado a um juiz que sentenciara um negro, seja pela sua argumentação poética e melódica, quanto ao caso do *Habeas corpus* 64, Tribunal da Relação de São Paulo, 1880:

Todos estes indivíduos estão ilegalmente presos; não cometeram crime algum; soffrem tortura, resultante da detenção, sem que se possa explicar o motivo!... A primeira, diz-se, e segredo, com mysterio; que foi recolhida por simples pedido do senhor!... Os demais por suspeita de haverem fugido dos seus senhores!... (CÂMARA, 2016).

Enquanto abolicionista e indivíduo, ainda que nascido livre, escravizado, Luiz Gama mediou o sistema jurídico-literário da época, intermediado pelos seus textos críticos nos jornais, a fim de mobilizar questionamentos à liberdade e à nacionalidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao objetivo de se debruçar sobre a produção híbrida, entre Direito, Jornalismo e Literatura, de Luiz Gama, alçamos considerações sobre a construção do nacionalismo e da liberdade nas obras do escritor romântico, a fim de evidenciar o trabalho e o modo dialógico em suas letras poéticas.

Ainda que tenha uma produção poética restrita à publicação de *Primeiras trovas burlescas de Getulino* (1859), as suas construções literárias não se findam na obra, sendo perceptíveis na retórica de suas argumentações jurídicas.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, N. **Luiz Gama**: o advogado dos escravos. 3. ed. São Paulo: Apoio Multicultural, 2016.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

GRINBERG, K.; PEABODY, S. **Escravidão e liberdade nas Américas**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

MOREIRA, A. J. **Tratado de Direito Antidiscriminatório**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

SCHWARCZ, L. **Brasil: uma biografia**. Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHWARCZ, L.; GOMES, F. **Dicionário da escravidão e da liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, L.; BOTELHO, A. (Org). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

EM (CON)TATO COM ADÃO VENTURA: UMA POÉTICA DO TOQUE

Natan de Lima França - UFAC

RESUMO: Este trabalho é o resultado de pesquisas acerca da teoria literária e crítica a respeito do poeta mineiro Adão Ventura. Objetivou debruçar-se em sua obra *A cor da pele* (1980) e mergulhar em sua poética. Sendo um dos principais nomes da poesia mineira, Adão Ventura teve grande contribuição literária em vida, e, postumamente, sua literatura não recebeu o devido reconhecimento. A pesquisa também priorizou o reconhecimento de sua poética, seus aspectos inovadores e a devida importância temática. Desta maneira, buscou-se explorar os aspectos temáticos de sua poesia, bem como a imersão no material crítico já construído a respeito do poeta negro. Levou-se em consideração as análises e comentários tecidos por Rui Mourão, Fábio Lucas, Silvano Santiago, que prefaciam a obra *A cor da pele* (1980). O estudo foi direcionado através das contribuições teóricas de Nancy (2014), Didi-Hubermane (2017), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Adão Ventura; Poética; A cor da Pele.

INTRODUÇÃO

A pesquisa priorizou o estudo da obra *A cor da pele* (1980) e propôs um novo olhar para a poética de Adão Ventura. O autor, desde sua gênese, permaneceu como um “poeta negro” que tratava desta temática como principal eixo de criação poética. Contudo, como já constatado por Pereira (2010), a poesia de Ventura transcendeu em diversos momentos e jamais fixou-se somente numa temática apenas.

O objetivo da pesquisa, portanto, foi compreender a poética de Adão Ventura utilizando a filosofia de Nancy (2014). Assim, a pesquisa foi direcionada teoricamente a um novo olhar para a poética venturiana.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na execução da pesquisa foi dividida em dois momentos. A primeira etapa, chamada “costura de críticas”, objetivou o levantamento de todo material crítico tecido acerca da obra poética de Adão Ventura. Nesta não se descartou o que foi dito a respeito das demais obras, além de *A cor da pele* (1980), uma vez que se buscou uma imersão na poética do poeta mineiro, bem como sua herança para a literatura contemporânea.

No segundo momento notou-se a necessidade de análise da obra *A cor da pele* (1980). Sendo assim, objetivou-se erguer os principais pressupostos teóricos, bem como materiais

metodológicos para direcionarem a pesquisa. Portanto, *Versos, Sons, Ritmos* (1985), *Diante do tempo: História da arte e anacronismos das imagens* (2017), *Arquivada do sensciente e do sentido* (2014) tornaram-se indispensáveis para o desenvolvimento, e, logo em seguida, construção do artigo científico.

DISCUSSÃO

A poética de Adão Ventura é diversa e plural, como já constatou (2010), e, no entanto, ao nos depararmos com sua poesia, temos a insistência de uma leitura única. A obra *A cor da pele* (1980), por exemplo, vem acompanhada de opiniões críticas que, além de prefaciarem o livro, acabam por analisá-lo e interpretá-lo.

Notou-se, ao longo da pesquisa, uma persistência da comunidade literária em consagrar o poeta num “poeta negro” que veste essa camisa e trata, indiscutivelmente, da temática do negro em diáspora, deixando de lado outros aspectos imanentes de seu texto, gerando uma perda de potência plurissignificativa.

O toque para Adão Ventura constitui, em diversos momentos, violência. Um toque abrupto que viola o outro, amarra-o, mutila-o e o distancia de si – toque que possui influência histórica, e, ainda assim, não se reduz a isso: transcende. Para Nancy (2014) toque pode ser visto como carícia, moção, emoção, prazer e desejo. Para Ventura, toque é revolta, memória, dor e poesia. A poética de Adão Ventura, sobretudo em *A cor da pele* (1980) apresenta diversas imagens relacionadas ao toque: “pele chicoteada e cuspidada”, “pele vomitada e engolida” etc. O sujeito apresentado por Ventura é construído por meio deste toque, ele o gera e determina sua sina de vagar por frios guetos e senti-los sob seus pés.

Constatou-se, assim, que a *cor da pele* constituirá o eu-lírico de Ventura através do *tocar* e ser *tocado* no mundo. Ventura não apresenta apenas uma “pele” em sua poética, como também as influências palpáveis do mundo perante esta. A cor é o elemento determinante para que este toque se consolide, posto que é íntima, única, e ainda que possa ser agrupada em distintos tons, também é plural e própria. O negro passa a ser sujeito e não objeto. Torna-se ser, nunca refém. Ainda que caracterizado pela cor, jamais reduz-se a isso: transcende a própria existência e história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa apresentada buscou-se para além de um panorama da obra *A cor da pele* (1980), de Adão Ventura. Contando com o apoio da crítica literária acerca da obra em questão, foram pontuadas as devidas observações do corpus e sua contundência temática, literária e artística. Como comprovado, Adão Ventura foi bem recebido por seus contemporâneos, tendo publicações no exterior em diversas línguas como inglês, alemão etc. Seu reconhecimento, contudo, restringiu-se ao seu tempo: não se fala mais de Adão Ventura, não se reconhece sua potencialidade poética ou tampouco elaboram-se na contemporaneidade críticas sobre este.

A pesquisa priorizou a potencialização da poética de Adão Ventura e maior entendimento acerca dos elementos existentes, bem como os signos poéticos viventes. A pele não se basta na cor, é muito além disso: os olhos que a veem não podem vivenciar o toque que esta é capaz de sofrer/realizar.

REFERÊNCIAS

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante do tempo** – história da Arte e anacronismo das imagens. 1ª reimpressão. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

GOLDESTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Ática, 2006.

NANCY, J. **Arquivada**: do sensciente e do sentido. Tradução de Marcela Vieira e Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Iluminuras, 2014.

SANTIAGO, S. *A cor da pele*. In: VENTURA, Adão. **A cor da pele**. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1980.

VENTURA, A. **A cor da pele**. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1980.

O PROJETO ESTÉTICO E IDEOLÓGICO NO POEMA “CONGRESSO INTERNACIONAL DO MEDO”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Rian lucas da silva - IFPB
Thiago guilherme calixto - UFPB

RESUMO: O presente trabalho objetiva analisar o poema “Congresso Internacional do Medo”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, a fim de se investigar quais elementos e/ou características, no texto poético, podem ser observáveis no que tange aos chamados projetos estéticos e ideológicos, conceitos esses pensados por Lafetá (2004). Utilizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e, posteriormente às análises, verificamos que a poética drummondiana apresenta alguns elementos pertencentes ao projeto estético, tais como a ruptura ao formalismo e ao purismo da língua, bem como identificamos características do projeto ideológico, como a presença do medo como um elemento que assola os seres humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Estético; Projeto Ideológico; Poema; Carlos Drummond de Andrade.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, objetivamos analisar o poema “Congresso Internacional do Medo”, do poeta Carlos Drummond de Andrade, publicado inicialmente em *Sentimento do mundo*, em 1940, período marcado pelo início da Segunda Guerra Mundial. Para Combinato e Crocco (2019), a obra dialoga diretamente com a realidade de cunho objetivo e aborda a temática do medo como um fenômeno que aflige a todos os seres.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, utilizamo-nos de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, pautada em um autor principal, Lafetá (2004). Acreditamos que o aporte teórico indicado colabora positivamente para que haja um melhor entendimento do texto literário, seja em termos estéticos, seja em termos ideológicos. Nesse texto, o autor, ao lançar luz sobre a segunda fase modernista, demarca que qualquer novo movimento estético literário precisa ser concebido por meio de duas fases: o projeto estético e o projeto ideológico. Para o estudioso, o primeiro encontra-se ligado às modificações operadas no seio da linguagem, enquanto o segundo se refere às modificações que se encontram atadas ao pensamento, ou seja, à visão de mundo. Em outras palavras, o projeto estético se relaciona à linguagem, ao

experimentalismo estilístico e às inovações formais, ao passo que o projeto ideológico liga-se aos contextos socioculturais, aos elementos e mecanismos políticos e econômicos que encontraram eco na temática dos textos.

DISCUSSÃO

Quanto aos aspectos do projeto estético no poema¹, destacam-se os seguintes elementos: estruturação relativamente simples, composto em uma única estrofe de onze versos; versos brancos, também conhecidos como versos soltos, que são aqueles que não apresentam sequência de rimas entre as palavras; versos com tamanhos variados (alguns são extensos quando comparados a outros), como em “cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte” e “depois morreremos de medo” (ANDRADE, 2012, p. 29); versos, geralmente, longos, de modo que provocam uma sensação de lentidão durante a leitura, sobretudo pela marcação exacerbada de vírgulas, como nos versos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, que dá uma impressão de “pausa”; repetições de artigos definidos (o), que acompanha diversas vezes o substantivo abstrato “medo”, termo esse de maior notoriedade dentro da construção poética do texto. No que tange ao aspecto temático/estético, o autor, ao construir o poema, foge de padrões e de normas próprias de outros movimentos literários, pois buscava promover, dentre tantas rupturas, a quebra no formalismo e no rebuscamento linguístico dos parnasianos.

A fim de compreender melhor os aspectos do projeto ideológico presentes no poema, é necessário entender que sua publicação surge em pleno contexto de Segunda Guerra Mundial. Logo no início, o eu-lírico realiza uma declaração: cantará o medo porque ele é tudo o que existe, conforme se observa em “Cantaremos o medo / não cantaremos o ódio porque esse não existe, / existe apenas o medo” (ANDRADE, 2012, p. 29). Essa ideia se acentua mais ainda a partir de repetições “o medo grande dos sertões / o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas, / cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas” (ANDRADE, 2012, p. 29).

O medo, que parece consumir os seres humanos, encontra-se espalhado por todos os lugares (na natureza, nos edifícios e até nos espaços sagrados). Há, ainda, o medo de soldados e de ditadores, cujo pânico de batalhas sangrentas parece eclodir com movimentações políticas. Assim, surge uma geração de cidadãos que permanecem paralisados frente ao caos e

¹ Por se tratar de um poema bastante conhecido e, principalmente, de fácil acesso, decidimos não o apresentar na íntegra, pois, aos interessados, basta procurar em sites de busca que encontrarão facilmente.

ao pavor, pois eles estão submersos em uma atmosfera marcada pelo desespero. Vê-se que o projeto ideológico ganha visibilidade a partir de aspectos que carregam uma forte e demasiada reflexão crítica, provavelmente, à ausência de esperança que invadia de forma assustadora as pessoas durante a década de 1940 e durante os anos que se seguiram. Por fim, mais do que uma composição poética, o poema trata do desabafo de um indivíduo que precisa sobreviver face a uma época altamente turbulenta, repleta de mudanças cada vez mais bruscas e violentas, tanto é que, ao final do poema, parece haver uma sensação de pequenez ou, ao menos, de insignificância, como se já não houvesse escapatória nem redenção a não ser aceitar o único dilema: a morte, como se observa em “cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte, / depois morreremos de medo” (ANDRADE, 2012, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, vimos, embora de forma bastante breve, o que se entende pelos chamados projetos estéticos e projetos ideológicos para, em seguida, compreendermos como esses projetos encontram-se imbricados na poética de Drummond. A partir da análise realizada, constatamos que o autor, esteticamente, rompe com os moldes rígidos que havia outrora de se fazer poesia, por meio de uma linguagem mais direta, fluida e, por vezes, coloquial. Ideologicamente, por fim, percebemos que o eu-lírico demonstra consciência face aos acontecimentos da realidade, em que o medo é o elemento que assola e aflige as pessoas, seja de forma direta ou não.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COMBINATO, D. S.; CROCCO, F. L. T. A Literatura empenhada em Antonio Candido: contribuições para a análise do medo em obras de Drummond e Kucinski. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 35, p. 137-154, 2019.

LAFETÁ, J. L. Estética e ideologia: o modernismo em 30. In: **A dimensão da noite e outros ensaios**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004, p. 55-71.

TENSÕES ENTRE BIOGRAFIA E FICÇÃO: AS (ESCRE)VIVÊNCIAS DE LIMA BARRETO EM *RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA*

Robenylson de Oliveira Mota - UFAC

Dra. Camila Bylaardt Volker - UFAC

RESUMO: Este trabalho é resultado de pesquisas, debates e leituras críticas realizadas durante a jornada de iniciação científica e teve o objetivo de aproximar o romance *Recordações do escritor Isaías Caminha* (1909) da contemporaneidade por intermédio de um conceito inaugurado por uma escritora contemporânea. Para isso, a intenção é refletir a “escrevivência” através de escritos produzidos por Conceição Evaristo, a fim de esclarecer que a ficcionalização da experiência difere de uma autobiografia. Além disso, pretende-se revigorar as reflexões sobre a narrativa à luz de teorias benjaminianas e barthesianas. E, assim, estar em harmonia com a ideia agambeniana do que é o contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Ficcionalização da experiência; Conceição Evaristo; Escrevivência.

INTRODUÇÃO

Baseado na reflexão de Agamben (2009) sobre o que é o contemporâneo, o estudo teve o objetivo de aproximar o texto *Recordações do escritor Isaías Caminha* (escrito no século XX) da contemporaneidade, por intermédio de um conceito criado por Conceição Evaristo, bem como revigorar as discussões acerca de um romance que “recebeu uma crítica impiedosa, que o acusou de ser um romance à *clef*, isto é, muito influenciado pela experiência pessoal do autor e, portanto, carente de imaginação” (SCHWARCZ, 2017, p. 213). Para pensar o indivíduo contemporâneo é fundamental estar próximo tanto dos textos, quanto dos autores com os quais se pretende trabalhar, pois “o essencial é que consigamos de alguma maneira ser contemporâneo desses textos” (AGAMBEN, 2009, p. 57).

Por se tratar de um texto em que há uma “(con)fusão” entre a vida do narrador e a identidade do autor, conforme justifica Evaristo para explicar a escrevivência, é comum que a análise se apegue exclusivamente aos aspectos biográficos e/ou históricos para entender o texto. Todavia, a análise proposta aqui tentará não se apegar unicamente a trajetória e/ou experiência de um escritor negro que usou a literatura como um veículo de denúncia social, mas buscará explorar as possibilidades do texto literário, que é uma fonte inesgotável de assimilação e interpretação, bem como “escovar a história a contrapelo”, tal como Benjamin (1985) recomenda.

O trabalho se deteve a fazer um breve levantamento biográfico da criadora da ideia de escrevivência, isto é, Conceição Evaristo, além de buscar promover uma discussão sobre o

conceito em seus escritos, como *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) e *Becos da memória* (2006), onde ela discute mais a fundo a ideia. Além disso, o estudo propôs um diálogo entre Lejeune (2008), Saer (2009) e Evaristo (2011) para evidenciar a ficção como alternativa para preencher os vazios da memória.

O contato com o texto foi imprescindível para aplicar o conceito de Evaristo ao romance *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909), ao passo que as contribuições de Barthes (2007) ajudaram a entender a reflexão óptica dos objetos, ou seja, como Lima Barreto retira um objeto de um plano insignificante e o torna importante dentro da narrativa, além disso, em *A preparação do Romance* (2005), Barthes discute a importância de reservar um tempo ao efêmero, isto é, notar os acontecimentos implícitos. Ademais, Benjamin (1987) ampara o trabalho no que diz a respeito à discussão sobre narrador que retira das suas experiências o que ele narra.

O estudo teve como objetivo geral perceber a ideia da escrevivência no romance *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909), de Lima Barreto e como objetivos específicos: analisar criticamente a referida obra; discutir o conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo; aproximar a noção de escrevivência da obra barretiana; propor um debate entre um escritor do século XX e uma escritora contemporânea.

METODOLOGIA

A pesquisa teve um cunho bibliográfico, pois se debruçou sobre textos, livros, publicações que refletissem sobre o tema escolhido para o estudo, e foi dividida em etapas, que foram seguidas em fases distintas. Para efeito de organização metodológica, as etapas foram chamadas de: “Estudo crítico do romance *Recordações do escrivão Isaías Caminha*”; “Estudo teórico do conceito de escrevivência”; “Seleção do material e produção de um artigo científico”. Para entender o que é o conceito de pesquisa bibliográfica, que tanto faz parte do meio acadêmico, cabe trazer o conceito de Andrade (2010, p. 25): “A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas”.

Assim, entende-se que é importante para toda pesquisa científica iniciar com o estudo bibliográfico, que nada mais é do que a busca por estudos/conceitos/reflexões já publicadas sobre um determinado tema de interesse do pesquisador. Além das leituras dos materiais, aconteceram reuniões com a orientadora para discutir pontos importantes dos textos e resolver a melhor forma de aplicá-los ao nosso estudo.

No estudo crítico do romance foi feita a leitura e análise do romance, partindo, primordialmente, das contribuições de Agamben (2009), Barthes (2007), Benjamin (1985), Schwarckz (2017) e Sevcenko (1985); no estudo teórico do conceito de *escrevivência*, buscou-se entender o conceito inaugurado por Conceição Evaristo, a partir dos seus romances, artigos publicados e conferências. No final, obtendo os resultados esperados, os materiais foram selecionados e produzimos um artigo científico.

DISCUSSÃO

Em síntese, mesmo que Lima Barreto tenha transferido para Isaías Caminha diversos traços de sua identidade, como: as vivências no Rio de Janeiro do século XX, as dificuldades enfrentadas por ser negro, o trabalho no jornal e a origem humil; há de se considerar que, ainda assim, houve espaço para invenção, quando, por exemplo, o personagem se refere aos políticos, literatos e jornalistas, e, claro o exagero característico do plano ficcional e/ou quando usa os objetos da cena para criticar, refletir e sentir. Para Evaristo, “entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali, que explode a invenção” (2006, p. 10), característica marcante da *escrevivência*, possível de ser percebida na escrita barretiana.

O personagem desenterrou em suas reminiscências os recortes para montar a história, desde a sua partida do interior rumo ao Rio de Janeiro até o momento em que a história está sendo narrada. Evaristo poderia se referir a essa técnica como “ficções da memória”, que se dá por meio dos fragmentos da memória, tal qual o narrador benjaminiano, pois ele “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1987, p. 201).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o projeto se deteve a estar próximo do texto, pois esperávamos que ele nos mostrasse os caminhos que deveríamos trilhar. Fomos com uma ideia pré-estabelecida sobre a *escrevivência*, todavia, durante a leituras, discussões e análise do próprio romance, confirmamos que a possibilidade de olhar a obra barretiana além da sua biografia existe, principalmente quando nos deparamos com uma teoria tão esclarecedora e interessante como a de Conceição Evaristo, que tanto nos ajudou a entender sobre a ficcionalização da experiência.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BARRETO, L. **Recordações do escrivão Isaías Caminha.** São Paulo: Martin Claret, 2010 [1909].

BARTHES, R. Literatura Hoje. In: BARTHES, R. **Crítica e verdade.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 69-79.

BARTHES, R. **A preparação do romance I:** da vida à obra. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAER, J. J. O conceito de ficção. **Revista Sopro**, Curitiba, n. 15, p. 1-4, 2009.

SCHWARCZ, L. M. **Lima Barreto:** triste visionário. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

SCHWARCZ, L. **Becos da memória.** Belo Horizonte: Mazza, 2006.

SCHWARCZ, L. **Insubmissas lágrimas de mulheres.** Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 03 - ESTUDOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA

OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS PIBID - UFAC

Amanda Santos de Souza - UFAC
Cleviane do Nascimento Silva - UFAC

RESUMO: O presente resumo tem o objetivo de discorrer sobre a experiência dos bolsistas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Acre, área de Língua Portuguesa, bem como demonstrar as produções textuais produzidas pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio da escola Dr. João Batista Aguiar. Foram realizadas oficinas com as competências exigidas na redação do ENEM, visto que os alunos estão se preparando o exame. Assim, por meio do PIBID, foi possível contribuir no momento tão importante na vida dos discentes, através da aplicação das oficinas de textos dissertativo-argumentativos. Foram ministradas aulas expositivas por meio da plataforma on-line *Google Meet*, e, ao final, submeteu-se os alunos a uma produção textual. As aulas foram elaboradas a partir das dificuldades que eram detectadas nas produções textuais. Ao final, obteve-se um bom resultado, embora poucos alunos tenham participado, em função de não disporem de internet em casa nem aparelho celular. Porém, os que participaram cumpriram o que era proposto e obtiveram ótimas notas, o que representa um resultado satisfatório para toda a equipe que une planejamento, dedicação e empatia, gerando uma grande satisfação.

PALAVRAS-CHAVE: Oficinas; Produção Textual; UFAC.

INTRODUÇÃO

Produzir textos é uma prática muito importante na vida de qualquer usuário da língua, sobretudo estudantes, visto que eles se preparam durante anos para prestar um vestibular ou fazer a prova do Enem. Levando em consideração este fator, elaboramos aulas para ensinar as cinco competências cobradas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio, pois, só em o candidato saber do que se trata e o que se espera em cada competência, já está um passo à frente. Sendo assim, vê-se a importância de terem sido realizadas as oficinas de produção textual com os alunos. De acordo com a Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser, aprendemos apenas 50% quando vemos e ouvimos, enquanto, aprendemos 80% quando fazemos, ou seja, não adianta apenas sugar conteúdo, e não pôr em prática o que se aprendeu. Por isso, propôs-se o máximo possível de atividades de produção textual. Foi um grande desafio, pois tivemos pouco tempo para trabalhar tudo o que queríamos trabalhar com eles,

mas, com determinação e esforço, conseguimos fazer nosso trabalho, e os alunos que participaram das oficinas obtiveram ótimas notas na redação do ENEM.

Usamos como material de apoio a cartilha de redação do Enem, encontrada no site do INEP, onde encontramos as 5 competências em que, cada competência vale 200 pontos, e, juntas totalizam os 1000 pontos, que é a nota máxima. A competência 1 tem como objetivo examinar se o aluno possui domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. A competência 2 consiste em compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. A competência 3 avalia o que o candidato seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Pela competência 4, o aluno deve demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Já na 5 exige que deve ser elaborada uma proposta de intervenção para o problema abordado, sempre respeitando os direitos humanos.

METODOLOGIA

Para trabalhar as competências, foram utilizadas aulas expositivas e dialogadas, abordamos assuntos de gramática, pontuação e translineação. Além disso, os alunos ficavam com temas sugeridos por nós e pela nossa supervisora do projeto, o que era muito importante, visto que o treino é indispensável nesse momento de aprendizagem. Durante as aulas, observamos que alunos ainda tinham algumas dificuldades tanto na estrutura do texto quanto em outros aspectos das competências cobradas no ENEM.

Dessa forma, elaboramos aulas visando ensinar a estrutura de uma redação, tomando como base a Cartilha do Enem, ensinando a eles que a redação deve ser dividida em 3 partes. Explicamos a função de cada das partes dentro do texto, como a introdução deve ter o posicionamento do aluno sobre o tema a ser tratado, no desenvolvimento deve ter argumentos e defesa do ponto de vista, e é na conclusão que se espera uma proposta de intervenção para o problema abordado.

Além disso, alertamos que estar por dentro das notícias e da atualidade é importante na hora de escrever um texto. Segundo Charaudeau (2008), argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos. Portanto, o redator precisa ficar atento ao que usa como argumentos, o que exige dele um bom conhecimento acerca do tema. Para contribuir com isso, indicamos aos alunos que assistissem jornais sempre que pudessem,

que ficassem ligados em rádios, revistas e sites de notícias, para terem um bom repertório na hora de produzir a redação, pois os temas cobrados estão sempre voltados à atualidade e a assuntos relevantes na sociedade.

DISCUSSÃO

Apesar das dificuldades em trabalhar remotamente, os alunos que ficaram conosco até o final das atividades obtiveram excelentes resultados. Citamos o exemplo de um aluno (D. L. F) o qual progrediu bastante desde a sua primeira produção e obteve 840 pontos na redação final, conseguindo ingressar no curso de Educação Física. Outra aluna (R. A. de A.) também obteve uma excelente progressão textual, alcançando uma nota de 800 pontos, conseguindo entrar no curso de Licenciatura em Letras-Português. Outro grande destaque foi a aluna (S. V. M. de G.) que conquistou 920 pontos na redação, alcançando nota máxima (200 pontos) nas competências 2 e 4, conseguindo, ingressar no curso de Nutrição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever não é uma tarefa fácil, ainda mais um texto dissertativo-argumentativo, é preciso trabalhar muitos pontos específicos, mas, mesmo com algumas dificuldades, conseguimos trabalhar com os alunos todos as competências ENEM, o que lhe possibilitou melhorar suas produções. A aprendizagem não seu apenas com os alunos que tiveram aulas de redação, mas também nós bolsistas, que tivemos a oportunidade praticar a docência, algo que contribuirá muito para nossa formação.

REFERÊNCIAS

A PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM DE WILLIAM GLASSER. Disponível em: <<https://www.cesdcampinas.org.br/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser>>. Acesso em: 26 ago 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

ABORDAGENS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ayrine Cavalcante Silva - UFAC
Eloisa Gabriella Carvalheiro - UFAC

RESUMO: Este resumo foi realizado com o objetivo de exibir como as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular auxiliaram nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes de terceiro ano do Colégio Estadual Lourival Pinho, localizada em Rio Branco/AC. Foram utilizadas as competências três e quatro e suas habilidades como referencial teórico para produção dos materiais didáticos nas aulas ministradas pelos bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Acre (UFAC), por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Pretendeu-se que as aulas instigassem os alunos quanto à compreensão e interpretação de diversos textos, e desenvolvimento de opiniões ativas e análises críticas. É esperado como resultado que essas aulas e debates ajudem os alunos a escreverem bons textos, para que consigam boa nota na redação do Exame Nacional do Ensino Médio, de forma que alcancem um bom resultado.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Alunos; Debate; ENEM.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar a contribuição das competências 3 e 4 do Currículo Comum Nacional para o ensino da escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Lourival Pinho, considerando como as habilidades e competências podem auxiliar no desenvolvimento dos alunos em relação às suas produções textuais, voltada para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio, um dos maiores objetivos dos alunos da atualidade. Além disso, foi levado em consideração que a prova do ENEM exige que os alunos possuam outras habilidades em relação à língua portuguesa. Portanto, as competências selecionadas dizem respeito justamente ao desenvolvimento da análise crítica dos alunos e da compreensão da variedade linguística. Um dos objetivos da BNCC é trabalhar as dimensões intelectuais e culturais dos alunos. Por isso, o trabalho foi desenvolvido com base em competências e habilidades específicas, selecionadas para propor um ensino de escrita mais eficaz.

METODOLOGIA

O presente estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, pelos bolsistas do Subprojeto de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, do Programa de

Iniciação à Docência (PIBID), para aplicar aulas para as turmas do terceiro ano do Ensino Médio do colégio Lourival Pinho. Foram feitas observações de aulas assíncronas, elaborações de materiais com base na BNCC, leituras de textos e discussões para que os alunos pudessem se posicionar, fazer análises críticas e interpretar o que estava sendo discutido. O material didático foi desenvolvido conforme as competências três e quatro e suas habilidades específicas da BNCC. As aulas aconteceram via WhatsApp, por meio de grupos para as exposições de conteúdos e interações com os alunos. As atividades consistiram em discussões sobre a realidade que se encontravam os estudantes na transferência do ensino presencial para o remoto, de forma que opinassem sobre o que estava ocorrendo. Os materiais expostos durante as aulas foram convertidos em slides e em PDF e disponibilizados aos alunos.

DISCUSSÃO

Quanto ao desenvolvimento das análises críticas dos alunos, considerou-se que seria importante que conseguissem compreender e discutir um texto, de forma que possuíssem um posicionamento e pudessem fazer uma abordagem eficiente de determinado enunciado ou proposta de redação, em prol da proposta de redação que iriam se deparar no ENEM, e em enunciados das diversas questões da prova, não somente de língua portuguesa. Foram feitas abordagens de propostas de redações de anos anteriores, discussões em relação aos temas e debates, consistindo em opiniões e posicionamentos acerca do tema. Além disso, encaminharam-se propostas de redações para que iniciassem, na prática, o que foi desenvolvido nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a proposta da BNCC demonstra ser essencial para estudo e elaboração de materiais didáticos. No entanto, a aplicação das habilidades, em sala de aula, enfrenta alguns empecilhos, como, por exemplo, a distância que os alunos têm dos hábitos de leitura. Principalmente no ensino remoto, observa-se uma dificuldade em fazer com a leitura seja aceita na rotina dos alunos, o que impede de certa forma a execução efetiva dos trabalhos propostos, além da falta de recursos didáticos e a participação e colaboração dos pais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, Educação é a Base, Ensino Médio**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 4 abril 2021.

MORETTO, Cláudia de Jesus Abreu Feitoza Milena . A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **EUTOMIA**, Recife, v. 1, n. 23, p. 1-19, jul./2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241946/33805>>. Acesso em: 19 ago 2021.

SOUSA, C. As contribuições da BNCC para as práticas de linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos: The contributions of the BNCC for language practice: mapping multisemiotics discursive genres. **Revista X**, Paraná, v. 15, n. 5, p. 1-23, ago./2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/72778/41879>>. Acesso em: 2 ago 2021.

O DESTINO E A CARTOMANTE: DECIFRA-ME SE FOR CAPAZ

Beatriz da Silva Ribeiro - UFAC

Lisa Evangelista de Sousa - UFAC

Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha - UFAC

RESUMO: Este projeto, parte integrante do Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras Português da Ufac (PIBID), buscou apresentar aos alunos do IFAC a imensa capacidade que o texto literário tem de criar significações. Para tanto, o conto “A cartomante”, de Machado de Assis, foi selecionado para que, a partir de sua análise e interpretação com foco no “destino”, surgissem possibilidades de construção de interdisciplinaridade, tais como: *Hamlet*, de William Shakespeare, *Édipo Rei*, de Sófocles, além de filmes, séries e músicas. O projeto está amparado no Método K e em alguns teóricos como: Barthes (2004, 2007) e Mourin (1993, 2010). De uma maneira geral, foi muito bem recebido pelos alunos do Ensino Médio e, nesse sentido, um objetivo maior foi atingido: a contribuição desse programa para a formação de professores de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Método K; Leitura literária.

INTRODUÇÃO

O miniprojeto “O Destino e a Cartomante: decifra-me se for capaz!” buscou ensinar literatura por meio de uma metodologia diferenciada, o Método K. Uma das problemáticas do ensino de literatura, de um modo geral, é o fato de que os alunos são direcionados a aprender mais sobre a vida dos autores das obras literárias, ou decorar datas de publicação ao invés de trabalhá-las detalhadamente. O texto literário é abordado de forma superficial, o que faz o aluno se distanciar da literatura, pois ele formula o pensamento errôneo de achar que ela não tem nenhuma importância e que não pode agregar nada em sua formação. Diante dessas questões, nosso principal objetivo foi planejar e executar aulas de literatura com foco no texto literário, abordando desde os elementos composicionais do texto, até as suas possíveis intertextualidades. Nosso principal objeto de estudo foi o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis. Tínhamos como objetivo específico demonstrar as possibilidades interpretativas de um texto literário. O conto referenciado faz parte do livro *Várias histórias*, publicado em 1896. Embora seja uma obra ficcional, ela aborda fatos que ainda ocorrem na nossa atualidade, o que demonstra a atemporalidade do texto literário. Para promover a participação e envolvimento dos alunos nas aulas, elaboramos jogos interativos, um deles intitulado “Descobrimo as cartas: escolha a sua, compartilhe-a conosco e prepara-se para a nossa jornada de leitura literária”. Produzimos materiais didáticos que deixaram as aulas dinâmicas, proporcionando, assim, um aprendizado mais interativo. Durante o desenvolvimento do

projeto, explanamos as diferenças entre os gêneros resumo e conto, demonstramos a importância da leitura da obra original e completa. Abordamos elementos históricos, sociais, artísticos etc. para relacionar com o conto escolhido e as temáticas estudadas. Fizemos comparações do texto literário com filmes, séries, músicas e desenhos animados, ou seja, com elementos que fazem parte da vida dos estudantes. Por meio dessa metodologia, os alunos conseguiram perceber que a literatura, entre outras possibilidades, reflete sobre o ser humano.

METODOLOGIA

O projeto foi construído a partir do denominado Método K, desenvolvido pela Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha (coordenadora de área do Programa de Residência Pedagógica) ao longo de dez anos de pesquisa. O Método K apresenta uma metodologia de leitura literária embasada nas forças libertárias da literatura, presentes no livro *Aula*, de Roland Barthes (2007): Mimesis, Semiosis e Mathesis. Utilizamos essas três forças na construção e execução do nosso projeto. A Mimesis é a teima em representar a realidade: “Teimar quer dizer, em suma, manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera. E é precisamente, porque ela teima que a escritura é levada a deslocar-se” (BARTHES, 2007, p.12).

Uma das características do texto literário é a teima em representar a realidade, mesmo sabendo que tal ato é impossível. Por meio dessa força, nós conduzimos os alunos para que eles estabelecessem ligações entre os assuntos abordados no texto literário com a nossa realidade. Desta maneira, mostramos para eles que a literatura é atemporal e retrata assuntos que fazem parte da nossa sociedade. A Mathesis é a força que está relacionada com os diversos saberes que um texto possui: “a literatura assume muitos saberes”. (BARTHES, 2007, p. 8). Em um texto literário não há apenas um saber envolvido, embora ele tenha a finalidade de falar sobre um assunto específico; sempre haverá pontos secundários em sua composição. Isso acontece porque uma das habilidades da literatura é assumir saberes que de fato pertencem a outras áreas de conhecimentos. Essa força nos possibilitou trabalhar com a interdisciplinaridade, através dela os estudantes puderam perceber o quão rico é um texto literário. Por meio do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, discutimos sobre assuntos históricos, cinematográficos, religiosos, textos literários de outros autores etc. A terceira força é a Semiosis: “consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram” (BARTHES, 2007, p. 13).

Essa é a força que possibilita que todas as outras aconteçam. Quando o teórico fala em jogar com os signos, significa usar a linguagem como meio de passar a mensagem desejada, é usá-la em todas as suas possibilidades. Por meio da Semiosis do texto literário selecionado, incitamos os alunos a perceber os procedimentos de construção utilizados para criar efeitos de sentidos, ou seja, partimos dos elementos estruturais do texto para, em seguida, aplicar as outras forças libertárias da literatura, pois, a partir delas, o leitor encontra “brechas” para jogar com as significações, fazendo com que haja apropriação do que está sendo dito no texto.

DISCUSSÃO

O projeto foi desenvolvido no Instituto Federal do Acre – IFAC, para alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Médio. Nas aulas iniciais percebemos que os alunos ficavam com receio de participar das aulas, porém, no decorrer do projeto, notamos uma mudança significativa em relação a isso, acreditamos que a nossa metodologia fez com que eles ficassem mais seguros para falar sobre literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do projeto, percebemos que alcançamos nossos objetivos. Nossas aulas interativas possibilitaram aos alunos perceber a riqueza do texto literário. Visto que nossas aulas puderam ser realizadas somente virtualmente por conta da pandemia atual covid-19, notamos que o processo de ensino e aprendizagem não deixou a desejar, pois, contribuímos de forma significativa na capacidade de leitura dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

OFICINA DE REDAÇÃO, ELABORAÇÃO DE ROTEIRO DE APRENDIZAGEM E RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carmen Gabrielly de Oliveira Paiva - UFAC

Thayrine da Silva Lima - UFAC

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade apresentar um relato de experiência sobre o Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Acre (UFAC). O projeto foi iniciado em novembro de 2020, em pleno período pandêmico (COVID-19). Este relato traz experiências vivenciadas em salas de aulas virtuais, reuniões de planejamentos e encontros com a coordenadora. Para além disso, são expostas também a estruturação do projeto e a relação com os alunos, revelando sobre o que foi aprendido e como foram efetivados os aprendizados na prática.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência; COVID-19; PIBID.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta algumas das atividades realizadas no âmbito do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ofertado pela Capes, realizado na Universidade Federal do Acre (UFAC).

O objetivo do presente projeto é subsidiar e apoiar a iniciação à docência dos discentes do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da Universidade Federal do Acre, a fim de, enquanto graduandos, comprometam-se com o exercício do magistério na rede pública, bem como criar um vínculo entre professor, ensino, escola, sala de aula, através da aquisição de conhecimento acerca das estratégias de leitura e escrita de modo a ensinarem os alunos da rede pública estadual do 3º ano do ensino médio produzirem textos dissertativo-argumentativos com qualidade, visando galgarem espaços no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A experiência do Subprojeto de Língua Portuguesa PIBID é de grande importância para o desenvolvimento acadêmico dos bolsistas (ID). Diante do que foi planejado, aplicado e apreendido ao longo deste período, pudemos desenvolver uma maior facilidade no que diz respeito aos trabalhos acadêmicos, pois as experiências vividas estão fazendo a base concreta para conceitos teóricos.

Tivemos a oportunidade de ficarmos mais próximos de profissionais da área da educação, com capacitação elevada como: linguistas, pesquisadores e doutores, o que causou

um grande impacto nos bolsistas, tornando-nos mais críticos e cientes dos nossos deveres com a sociedade.

No decorrer do subprojeto, foram realizadas várias reuniões de planejamento para as atividades com os alunos e participamos de diversas palestras, as quais mostraram o que se espera de um aluno de Universidade Pública, seriedade, compromisso e retorno do investimento feito pelo governo através de pesquisas, publicações e, obviamente, um profissional competente.

Uma atividade que foi bastante relevante consistiu na interface que foi realizada com os alunos do Mestrado Profissional em Letras da Ufac (PROFLETRAS), por meio do qual pudemos vivenciar uma apresentação dos alunos mestrados na disciplina de Texto e Ensino da referida turma, aula ministrada pela coordenadora do Subprojeto. Nesse momento, pudemos ganhar bastante conhecimento e compreendemos a importância dessa interface, pois foi possível compreender os caminhos que um estudante de Letras pode percorrer.

METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos no Subprojeto, seguimos algumas etapas de organização e planejamento, por escola e, também, com todos os bolsistas semanalmente. Esses encontros são realizados semanalmente e possibilitam maior interação e aprendizado entre o grupo.

Em virtude da pandemia da COVID-19, todas as atividades, inclusive as aulas com os alunos da escola atendida são realizadas por meio de plataformas virtuais, tais como *Google Meet* e *Jitsi Meet*, complementados pelo aplicativo *WhatsApp*, que é utilizado como uma forma rápida de comunicação. Essas foram necessárias para garantir a segurança do grupo de bolsistas envolvidos nas atividades.

É importante destacar, ainda, que todas as atividades foram norteadas por leituras de teóricos, como a BNCC (2017) e Dionísio (2011), que discute as questões sobre texto multimodal, uma das atividades de elaboração de material didático que realizamos, momento no qual elaboramos um roteiro de atividade para alunos do 3º ano do ensino Médio.

DISCUSSÃO

Diante das atividades realizadas, foi possível verificar a importância que o PIBID, especialmente o Subprojeto de Língua Portuguesa, tem para os graduandos do curso de Letras da Ufac, tendo em vista a ressignificação que temos observado na nossa aprendizagem.

Todas as atividades realizadas, proporcionaram aprendizados diversos que se constituíram como experiências que certamente serão o diferencial na nossa prática docente. Isso foi possível, tendo em vista que todas as ações do grupo foram orientadas devidamente e embasadas teoricamente de acordo com o assunto abordado em cada uma das etapas seguidas.

CONCLUSÃO

Após o exposto, foi possível perceber que o PIBID é a realização da prática daquilo que aprendemos em sala de aula. Por meio dele, foi possível observar que a relação aluno-professor, só é realmente efetivada, quando há interações, e o Programa, permite exatamente isso. Além de oferecer essa prática, o Subprojeto de Letras Língua Portuguesa, também ajuda a manter os alunos focados no seu curso, visto que a coordenadora nos incentiva a tirar boas notas na tentativa de nos fazer evoluir e buscar cada vez mais aprendizado.

REFERÊNCIAS

AMAZÔNIA ilegal. **Revista Superinteressante**, dez. 2012. Disponível em: <<https://labvis.eba.ufrj.br/o-super-interessante-e-estranho-mundo-dos-infograficos/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BERGMAN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa da aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: UM RELATO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID

Edilene da Silva Ferreira - IFAC
Eva Karoliny Ferreira da Silva - UFAC

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade apresentar um breve relato das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Acre, Subprojeto de Língua Portuguesa, cujo enfoque gira em torno do trabalho com a leitura e a escrita, especificamente, a produção do texto dissertativo-argumentativo para o ENEM. Serão apresentadas as experiências de bolsistas ID e supervisão do projeto. Durante o projeto, foram realizadas várias atividades de treinamento para os bolsistas ID em relação ao seu trabalho junto aos alunos do 3º ano do ensino médio, tais como leituras teóricas sobre gêneros textuais, textos multimodais, sobre referenciação, leitura da BNCC, dentre outros, os quais contribuíram para a melhor execução das atividades que envolviam aulas, oficinas de redação, elaboração de materiais didáticos e correção das redações produzidas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita; Docência; PIBID.

INTRODUÇÃO

De acordo com Koch e Elias (2020), um texto é um iceberg, tendo em vista que dele se mostra uma pequena parte, mas fica escondida uma enorme parte subjacente. Partindo dessa perspectiva, é possível compreender a dificuldade que os alunos, especialmente os do ensino médio, apresentam quando se trata de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais.

Neste texto, serão apresentadas as atividades realizadas no Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Universidade Federal do Acre, Subprojeto de Língua Portuguesa, que está em atividades desde novembro de 2020, cujo enfoque relaciona-se à leitura e escrita de textos dissertativo-argumentativos. São apresentadas algumas das atividades desenvolvidas, em uma das escolas atendidas pelo Subprojeto, destacando as contribuições para os alunos atendidos, bem como para todos os participantes do projeto na qualidade de bolsistas.

O Subprojeto de Língua Portuguesa conta com bolsistas de iniciação à docência, supervisoras e uma coordenadora de área, que atuam por meio de atividades realizadas nas escolas. Assim, nesse resumo, apresentamos algumas atividades realizadas pelos bolsistas ID e por uma das supervisoras.

O Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID da Universidade Federal do Acre iniciou-se em novembro de 2020 e desde então os envolvidos no projeto vêm realizando atividades de ensino junto às escolas atendidas e proporcionando aos bolsistas, que são graduandos do curso de Letras: Língua Portuguesa, importante aprendizado acerca da produção de textos, textos dissertativos, estudo do texto multimodal e elaboração de material didático, a partir da metodologia ativa da sala de aula invertida. A partir da aquisição desses conhecimentos, esses bolsistas realizam atividades em conjunto com os alunos do 3º ano do ensino médio, oferecendo-lhes oficinas de leitura e produção textual, bem como compartilhando conhecimentos acerca da prática de escrita.

Dentre as atividades realizadas, destacam-se a realização de uma Oficina de redação, que foi dirigida aos alunos do 3º ano das escolas atendidas, ministrada pelo grupo de bolsistas e supervisoras das escolas atendidas, cada uma de acordo com o planejamento. Destacou-se também a elaboração de um roteiro de aprendizagem, que foi baseado na leitura da BNCC, e foi apresentado para todo o grupo durante as reuniões gerais.

METODOLOGIA

Tenho em vista o período de pandemia pela Covid-19, que ocasionou a suspensão das aulas presenciais, todas as atividades do Subprojeto foram realizadas por meio de plataformas on-line, tais como o Google Meet e Jitsi Meet, além do WhatsApp, que é utilizado para a comunicação rápida entre os membros do grupo. Todas as reuniões foram realizadas com o uso dessas ferramentas, primando pela segurança de todos os envolvidos nas atividades.

Como parte das atividades do grupo, foram lidos diversos textos, destacando-se as obras de Dionísio (2011), que foi um importante instrumento para a elaboração do roteiro de aprendizagem sobre texto multimodal que foi elaborado pelos bolsistas e supervisoras de cada escola e, posteriormente, socializados. Esses roteiros devem, em momento oportuno, ser aplicados nas aulas com os alunos das escolas atendidas. O roteiro elaborado partiu das metodologias apresentadas pelo princípio da sala de aula invertida de Bergman e Sams (2020), os quais, diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, desenvolveram essa metodologia.

DISCUSSÃO

O projeto tem sido bastante significativo para todos os participantes, tendo em vista que proporciona conhecimentos diversos acerca das áreas que envolvem o ensino da língua portuguesa, especialmente para aqueles que ainda não atuam diretamente na sala de aula, como é o caso dos bolsistas de iniciação à docência, e a experiência de supervisionar e orientar os bolsistas em seus primeiros contatos com a sala de aula, além de poder compartilhar experiências já adquiridas.

É importante destacar também a relevância das atividades desenvolvidas para os alunos das escolas atendidas, uma vez que estes têm contato com o texto dissertativo-argumentativo que tanto tem ganhado notoriedade em decorrência do Exame Nacional do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões expostas, é possível considerar que as aprendizagens obtidas mediante a participação do PIBID têm sido de grande relevância, pois proporcionam a todos os participantes aprendizagens que em outras situações não seria possível, tendo em vista que, com as atividades propostas, cria-se um espaço de aprendizagem e de partilha de conhecimentos que chegam até a sala de aula, futuro campo de atuação dos bolsistas ID, no qual professores com mais experiência já atuam, o que possibilita o compartilhamento de experiências e saberes.

REFERÊNCIAS

BERGMAN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa da aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2021.

PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PIBID - UFAC

*Francisca Aélia Costa Ramos - JBA
Letícia Mariane Morais de Paula - UFAC*

RESUMO: O presente resumo expandido tem por objetivo apresentar relatos de experiência da produção de sequências didáticas pelos bolsistas Programa de Bolsas de Iniciação à Docência subprojeto Letras – Português que atuam na Escola Dr. João Batista Aguiar. O referencial teórico baseou-se em autores como que discorrem sobre a sequência didática Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e na Base Nacional Comum Curricular (2018). As sequências didáticas foram produzidas a partir de estudos realizados das Competências e Habilidades para o ensino de Língua Portuguesa que constam na Base Nacional Comum Curricular, como a finalidade de proporcionar aos bolsistas de iniciação à docência um primeiro contato com a produção de sequências didáticas. Ao fim do processo, os bolsistas conseguiram articular de forma satisfatória os conhecimentos teóricos e aplicá-los em situações práticas de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática; Letras; PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, foi criado pelo decreto n. 7.219/2010 e financiado pela Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). O referido programa tem por finalidade fomentar aos graduandos de licenciatura a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, buscando melhorar a qualidade da educação básica pública do Brasil. Participar do PIBID é uma oportunidade de ter uma formação de qualidade, pois é oferecido aos acadêmicos participantes sua inserção no contexto escolar, vestindo a camisa de um futuro professor, sendo assistidos tanto pelo professor da Universidade, que atua como coordenador quanto pelo professor da escola, o qual atua como supervisor. Essa parceria entre universidade e escola irá contribuir ainda mais para a formação dos futuros professores que estarão inseridos como profissionais na construção do conhecimento e habilidades que são indispensáveis para a prática docente.

Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), uma sequência didática pode ser caracterizada como um vai e vem constante entre atividades pedagógicas centradas nas diferentes capacidades de linguagem implicadas na maestria de um tipo de discurso dado. Logo, podemos afirmar que a sequência didática trata-se de um planejamento repleto de trocas entre o conteúdo apresentado ao estudante e o seu repertório acadêmico e cultural e, devido a isso, cabe ao professor e aos outros envolvidos nesse planejamento, permitir ao

aluno um processo de construção de conhecimento, e tentar, mesmo em situações adversas, fazê-lo da melhor maneira possível. Dessa forma, o presente resumo tem como objetivo relatar o processo de produção de sequência didática produzida pelos bolsistas de iniciação à docência da Escola Dr. João Batista Aguiar.

METODOLOGIA

A sequência didática elaborada pela equipe de bolsistas de iniciação à docência que atuam na Escola Dr. João Batista Aguiar foi planejada para ser executada com alunos da Terceira Série do Ensino Médio. Foram planejadas três aulas de 50 minutos. Como estamos vivendo um período de isolamento social, as aulas foram pensadas para serem executadas tanto de forma presencial quanto pelas plataformas *on-line*, como por exemplo, o *Google Meet*.

A sequência didática produzida contemplou o componente curricular de Língua Portuguesa e o gênero escolhido para ser trabalhado foi o artigo de opinião. Na aula 1, buscamos trabalhar a definição de gênero do discurso de acordo com Bakhtin (1979), o conceito de artigo de opinião, as características e a estrutura do referido gênero textual. Na segunda, foi trabalhada uma atividade de interpretação do gênero textual trabalhado na aula 1. Já na terceira aula, foi proposta uma atividade de produção textual a partir do tema “Problemas causados pela possível aprovação da proposta de taxação de livros no Brasil”. A produção textual foi elaborada de acordo com proposta exigida na prova do ENEM, com orientações de como produzir o texto e com textos motivadores para auxiliar os discentes na execução da atividade.

Na sequência didática buscou-se trabalhar as competências e habilidades para o ensino de língua portuguesa da BNCC. A Base estipula sete competências para o ensino de linguagens. Dessa forma, foi contemplada a competência 3:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 483).

A partir da competência 3 foram trabalhadas as habilidades que permitiram aos alunos se posicionarem de forma crítica diante de diversas visões de mundo; debater questões

polêmicas, para formular, negociar e sustentar opiniões, e analisar, discutir, produzir e socializar artigos de opinião.

DISCUSSÃO

A partir sequência didática elaborada pela equipe e da aula apresentada, foi possível perceber que os bolsistas conseguiram articular de forma satisfatória os conhecimentos teóricos e aplicá-los em situações práticas de ensino e aprendizagem. Apesar das limitações e da impossibilidade de reunir-se de forma presencial, os bolsistas se reuniram de virtualmente para executar a atividade proposta e mostraram que conseguem desenvolver muito bem as tarefas designadas para a equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto e ao avaliar os resultados objetivos da produção da sequência didática elaborada pelos bolsistas ID que atuam na escola João Aguiar, é possível notar que os alunos conseguiram se posicionar sobre o conteúdo abordado, desenvolvendo de forma satisfatória a capacidade de trabalhar em equipe, bem como relacionar os conhecimentos teóricos e práticos no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, durante a produção da sequência didática, os bolsistas assumiram uma responsabilidade importante na profissão, vivenciando os desafios da prática docente ainda durante a graduação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

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

AS ORAÇÕES CONCLUSIVAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Geovana dos Anjos Nascimento - UFAC

RESUMO: Este trabalho é o resultado da pesquisa realizada no Projeto Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC/UFAC), obtido a partir de leituras e pesquisas realizadas em documentos que são norteadores na educação básica, bem como nos seus frutos – os livros didáticos – com o objetivo de perceber como se dá o ensino das orações conclusivas sob essas diretrizes. Por conseguinte, observamos o que nos dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dispõe de parâmetros atualizados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e analisamos, ainda, como se constroem as atividades de livros didáticos no que tange o ensino de gramática. Consideramos que o ensino de LP, no que tange a gramática e, em especial, as orações conclusivas, deve ser pautado na premissa de que a língua é um instrumento de interação social.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Orações conclusivas; Ensino de gramática.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste trabalho é, a partir de estudos funcionalistas, estabelecer o quadro de uso das orações conclusivas no português contemporâneo, a fim de compará-lo com o que regem as normas gramaticais do português brasileiro e com o que promovem os livros didáticos para seu ensino.

Um dos principais materiais que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem é o livro didático (LD); isso é perceptível devido à quantidade de livros distribuídos todos os anos nas escolas espalhadas pelo país. Em 2020, por exemplo, segundo dados presentes no site do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foram distribuídos mais de 172 milhões de exemplares em toda a educação básica. O LD oferece suporte para o professor e também propicia diferentes atividades (de leitura e de escrita) para os alunos, o que contribui com a ampliação das habilidades textuais e linguísticas. O LD de Língua Portuguesa, por exemplo, tem a função de auxiliar o professor no ensino da leitura e escrita, da gramática e da literatura. Para a análise de tal material, partimos da noção das orações conclusivas, numa perspectiva funcionalista.

METODOLOGIA

Tendo como pressuposto teórico-metodológico a Linguística Aplicada e a Linguística Funcional, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, de cunho interpretativista; ou seja, ao passo que descreve o fenômeno, também o interpreta com base nos significados construídos socialmente.

Na metodologia de coleta de dados, selecionamos alguns materiais didáticos que subsidiam o ensino de LP, tais como livros didáticos, além de tomarmos como direcionamento os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Observamos, assim, como o ensino de LP deveria tratar, do ponto de vista das perspectivas teóricas e dos documentos direcionadores da educação brasileira, e como ele de fato trata as orações conclusivas, a partir da análise de livros didáticos.

DISCUSSÃO

Analisamos dois livros didáticos a fim de perceber como as orações conclusivas são estudadas nas salas de aula. Ambos os livros são de 2016 e específicos para o terceiro ano do Ensino Médio. Dessa forma, considerando a definição de oração conclusiva trazida pelos livros, comparando-a com a proposta da gramática funcional e pensando nas propostas dos materiais basilares, o primeiro livro se mostrou pouco satisfatório, uma vez que não abre espaço para que o aluno utilize as orações conclusivas em uma situação real; o segundo livro foi considerado satisfatório, pois possibilita ao aluno pensar e repensar sua fala e sua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, concluímos que é evidente que as escolas possuem documentos basilares fortes e que se voltam ao ensino pautado na interação social do aluno. Apesar disso, alguns suportes didáticos como o LD, podem estar em desconformidade com essas bases de ensino.

As orações conclusivas são uma parte indispensável no ensino de gramática na escola, mas se faltam as analogias do conteúdo com o uso real da língua, sobra somente o ensino rígido e regido pela gramática normativa, sem levar em consideração as práticas sociais dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G.; MARTINS, M.; STRECKER, H.; PENTEADO, A. E. A; ABREU-TARDELLI, L. S.; PRADO, M.; CLETO, M. L.; BERGAMIN, C.; PAIVA, A. M. (org.). **Ser protagonista**: língua portuguesa, 3º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, M. A. F; TAVARES, M. A.; **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: RN: EDUFRN, 2016.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M; MARUXO JÚNIOR, J. H (org.). **Língua Portuguesa**: linguagem e interação. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD** – Dados Estatísticos. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MARQUES, N. B. N; PEZATTI, E. G. **A relação conclusiva na língua portuguesa**: funções, resumo, conclusão e consequência. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138583/ISBN9788579836992.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ALÉM DOS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS DO TEXTO: INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE

Grasiele Latessa Farias da Rocha - UFAC

Rodrigo Almeida da Silva - UFAC

RESUMO: O presente resumo tem como objetivo apresentar dois fatores pragmáticos do texto: intencionalidade e aceitabilidade, discutidos em Antunes (2009), teoria utilizada como ferramenta de estudo pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Acre, atuando numa escola pública de Rio Branco. A metodologia foi a leitura, interpretação e exposição do capítulo para os demais bolsistas das outras duas escolas, numa interação entre bolsistas, supervisoras e coordenadora de área. O resultado foi o entendimento e reflexão sobre a utilização desses dois fatores como essenciais na produção de textos dissertativo-argumentativos, foco do subprojeto junto a alunos do 3º ano do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Intencionalidade; Aceitabilidade; Estudo; PIBID.

INTRODUÇÃO

O principal ponto deste resumo expandido é o relato de como os bolsistas ID do colégio Dr. João Batista Aguiar, supervisionados e direcionados pela coordenadora de área, fizeram do capítulo 4 do livro de Antunes (2009) uma ferramenta de estudo. O primeiro ponto a ser discorrido foi quais áreas de estudos o capítulo “Ir além dos elementos linguísticos do texto” aborda. O segundo ponto a ser tratado foi como esse texto pode se tornar (e tornou-se) uma ferramenta de estudo nas mãos dos bolsistas.

Foram com base nesses questionamentos que todos os alunos começaram uma mesa de estudos *on line*. Foram realizadas reuniões, *lives* e bate-papos para que fossem sanadas dúvidas de quaisquer pontos do livro em estudo. Após esse momento, foi designada a escrita de um fichamento individual para que fosse apresentado aos colegas bolsistas da escola e à supervisora. Dessa forma, iríamos alcançar mais informações a serem retiradas do texto, e derivado deste momento, foi-nos solicitado pela coordenadora de área uma apresentação geral para a equipe pibidiana. Assim foi realizado um seminário interno com base nos estudos e fichamentos individuais de duas bolsistas que apresentaram o tema na reunião geral, e outro grupo preparou o material em forma de *slides*, os quais também foram os expositores. Portanto, o resumo estudo primou pela feitura de fichamentos, com destaque para o capítulo 4: “Ir além dos elementos linguísticos do texto: intencionalidade e aceitabilidade”.

METODOLOGIA

A produção dos bolsistas teve como base as duas perguntas já mencionadas, com o objetivo de como ir além dos elementos linguísticos dos textos. Antunes (2009) aborda, no estudo do texto, a intencionalidade e a aceitabilidade, cujos conceitos tratam das pré-disposições dos falantes e dos ouvintes para que sejam compreendidos os textos e todos os seus conjuntos de palavras. Segundo a autora,

Intencionalidade refere-se à predisposição do falante para comportar-se eficientemente em sua atividade verbal, ou seja, *para apenas dizer coisas que têm sentido* – em passagens coesas e coerentes – e que sejam, portanto, interpretáveis (p. 75). [grifos da autora]

Por outro lado, a

Aceitabilidade corresponde à outra face da moeda: a também predisposição do parceiro para aprender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro (p. 76).

Antunes traz também mais 6 (seis) pontos para que seja mais fácil entender como se pode ir além dos textos. Primeiro, ela explica se a comunicação verbal surge ou acontece de qualquer jeito, baseando-se na linguística para responder. Traz também a questão sobre coesão e coerência dentro dos textos e questiona se estas são suficientes para que se tenha um bom texto e que esse possa se fazer entendido para os leitores. No quarto momento do capítulo, a autora fala sobre a disposição a qual o locutor deve ter para que consiga transmitir uma mensagem sólida para o seu ouvinte. No penúltimo momento, ela fala sobre como é importante que o ouvinte ou leitor tenha uma pré-disposição para compreender aquilo que lhe foi passado. No sexto e último ponto do capítulo, a autora faz um questionamento de como se pode ser passado para o ensino de línguas as perspectivas dessas propriedades do texto.

Ela salienta que:

isso se evidenciaria pelo cuidado do professor em ensinar o aluno a *ultrapassar a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos* – quem fala, quem escreve e para quem. Isto é, o texto precisa ser visto como uma intervenção histórica de determinado sujeito para outro ou outros. (ANTUNES, 2009, p. 88) [grifos da autora]

DISCUSSÃO

Devido ao cenário pandêmico atual, as atividades do PIBID são realizadas através da plataforma do *Google Meet*. O estudo do capítulo 4 de Antunes (2009) ocorreu sob orientação da coordenadora de área do subprojeto, professora Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo, culminando com a produção de um fichamento pelos bolsistas ID da escola Dr. João Aguiar. Após a produção dos fichamentos, foi realizada a apresentação do capítulo estudado aos bolsistas das outras instituições que participam do projeto. Logo, através de nossas leituras e produções dos fichamentos (momento assíncrono), selecionamos e organizamos as principais ideias em uns *slides* e apresentamos nossas considerações através de uma aula síncrona, expositiva e dialogada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a partir do que foi exposto ao decorrer deste resumo, observamos que o estudo do capítulo do livro citado acima foi de suma importância para nós bolsistas, pois a partir das leituras, fichamentos e discussões conseguimos ter uma visão mais ampla dos conceitos de língua, texto e ensino e de como ocorre o processo de interação entre o autor-leitor-texto, assuntos esses que são fundamentais para o conhecimento do discente durante a sua formação acadêmica e repassar esse conhecimento nas salas de aula.

REFERÊNCIA

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS 4 E 5 DO ENEM: COESÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Iasmin Melissa Nobre Dos Santos - UFAC
Jhennyfer Ágatha Soares Rodrigues - UFAC

RESUMO: Este resumo mostra as contribuições das competências 4 e 5 do ENEM para com o ensino de redação aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do colégio estadual Lourival Pinho, considerando como as habilidades e competências podem ajudar no desenvolvimento dos alunos em relação às suas produções textuais. Além disso, são descritas as metodologias utilizadas pelos bolsistas para motivar os alunos, deixando o conteúdo mais leve e claro, já que, devido à pandemia, as aulas são remotas, via um grupo de Whatsapp, pelo fato de a grande maioria dos alunos terem acesso a essa plataforma. Em seguida, apresentaremos as discussões e debates feitos durante as aulas, dúvidas sobre possíveis temas e questionamentos sobre algumas soluções para intervenções. Para esta análise foi utilizado o site oficial do MEC como aporte teórico, suspeitando que esse estudo fosse essencial para a produção dos materiais didáticos, e assim, ajudar da melhor forma os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Competências; Ensino; Redação; ENEM; PIBID.

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado procura expor as contribuições das competências 4 e 5 do ENEM para com o ensino de redação aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do colégio estadual Lourival Pinho, considerando como as habilidades e competências podem ajudar no desenvolvimento dos alunos em relação às suas produções textuais, tendo em vista a redação do ENEM, que está entre os maiores objetivos dos estudantes atualmente. Um dos propósitos de estudar as competências quatro e cinco é fazer com que os alunos demonstrem conhecimento da língua necessária para argumentação do texto, e que possam elaborar uma proposta de solução para os problemas abordados em redações. Ademais, levou-se em consideração que a prova do ENEM exige dos estudantes outras habilidades de língua portuguesa, assim, as competências estabelecidas tratam propriamente de capacitação em relação à compreensão e exploração de diversos textos e assuntos, com diferentes recursos semióticos. Sendo assim, os alunos, podem ter um conhecimento básico de uma estrutura de redação, para então, produzi-las.

METODOLOGIA

As metodologias utilizadas pelo grupo para chamar atenção dos alunos e deixar o conteúdo mais leve e claro, foram *slides* explicativos de cada competência (4 e 5) e suas respectivas habilidades desenvolvidas. As aulas foram ministradas pela plataforma do Whatsapp, pois nem todos os alunos tinham acesso a outras plataformas. Mostramos em aulas distintas para cada competência o que cada uma cobrava no decorrer de suas redações. Na competência 4 explicamos e mostramos à eles as habilidades adquiridas. A competência 5 especificamente, explanamos mais para eles, pois ela contém a conclusão da redação. Nessa competência, apresentamos aos alunos a competência em si, as habilidades desenvolvidas, os níveis de avaliação, a importância de respeitar os direitos humanos e os elementos que compõe uma boa conclusão/intervenção. Ao final das aulas pedimos para que eles produzissem redações de acordo com o que foi abordado, as quais, ao longo da semana eram corrigidas e devolvidas. Ademais mostramos exemplos de redações nota 1000 de acordo com as competências. Diante disso, tudo que foi explanado a eles, foi de forma mais clara, leve e objetiva, para que eles tivessem mais facilidade de compreensão.

DISCUSSÃO

Com as competências abordadas surgiram várias discussões. Uma delas foi sobre possíveis temas da redação. Em relação à competência 4 surgiram dúvidas de quais seriam os elementos coesivos que poderiam ser utilizados e em relação à competência 5, as discussões levantadas eram sobre os elementos para uma boa conclusão. Além disso, os alunos também levantavam questionamentos sobre as possíveis “soluções” para a intervenção, quais os órgãos que poderiam ser utilizados, ações que poderiam ser feitas e também, dúvidas quanto às argumentações e citações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que com as aulas desenvolvidas na escola, em síntese, sobre a competência 4 e 5 foram muito proveitosos. Os alunos da escola Lourival Pinho corresponderam de forma significativa com devoluções de redações e com bons resultados na nota de redação do Enem. Além disso, nós, como bolsistas PIBID nos sentimos privilegiados ao receber os resultados de acordo com o nosso esforço dedicação, e claro, com a mentoria da

Dra. Márcia Verônica e da Prof. Simone Ruzafa, que sempre se dispuseram a ajudar-nos e sempre nos corrigindo e podendo quando necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez. (no prelo). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MENEZES, D. Conheça as cinco competências cobradas na redação do ENEM. **Portal do MEC**, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

O PIBID E A PRÁTICA DOCENTE: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Janier de Sousa Ferreira - UFAC
Rayelle da Silva de Azevedo - UFAC

RESUMO: O presente resumo objetiva salientar como o PIBID contribui para formação inicial de discentes em Letras e relatar experiências vivenciadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência do subprojeto de Língua Portuguesa. O referencial teórico baseou-se em autores que refletem sobre a formação docente e sobre a importância do programa, Pimenta (2012); Soczek (2011) e Antunes (2009), sobre texto. A metodologia utilizada foi a abordagem descritiva a qual implicou no relato das atividades no ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, dentre elas, fichamentos, apresentação em slides dos textos, elaboração de roteiros de aprendizagem, sequências didáticas, oficinas aplicadas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Rio Branco, através de grupo do *WhatsApp* e aulas síncronas com a utilização do *Google Meet*, além de material apostilado. Até o momento foram atendidos cerca de 100 alunos, com a média de nota de 800 pontos na redação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Relato de experiência; PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e é coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Na Universidade Federal do Acre, o programa está em execução desde 2010, entretanto, apenas em 2012 alcançou o Curso de Letras: Língua Portuguesa. O intuito do programa é valorizar a docência, apoiar e elevar a qualidade da formação inicial dos discentes de licenciatura plena das instituições de ensino superior federais e estaduais, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. A inserção dos graduandos no cotidiano de escolas da rede pública de ensino oportuniza a criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação. O subprojeto de Língua Portuguesa é composto por bolsistas ID, uma supervisora e uma coordenadora de área. Os bolsistas contam com incentivo financeiro, o que contribui não apenas para sua permanência na Universidade, mas também para uma melhor educação. Para Pimenta (2012) a identidade do docente está na ligação entre significado social e a prática da profissão, das tradições. Em vista disto, o objetivo deste resumo expandido é salientar de que modo o PIBID contribui com a formação inicial de discentes em Letras, bem como relatar experiências vivenciadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência do subprojeto de Língua Portuguesa. O período do relato de experiência iniciou-se em novembro de 2020 e vai até julho de 2021.

Ressaltamos a necessidade de adaptação do ensino presencial para o remoto em razão do distanciamento físico e social e das medidas adotadas para evitar a disseminação e prevenir o contágio pelo vírus da COVID-19.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é de uma abordagem descritiva das experiências vivenciadas e atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência do PIBID. As atividades, em razão pandemia do COVID-19 e da necessidade de quarentena, foram realizadas de maneira *on-line* pela plataforma *Google Meet* e com suporte via ferramenta *WhatsApp*. Em 2020 ocorreram atividades de planejamento, oficinas de produção textual que visavam trabalhar as competências do ENEM, de forma detalhada, buscando preparar os discentes para o certame. Os alunos que participaram destas oficinas obtiveram resultado positivo e conseguiram ingressar na universidade. Já em 2021 os bolsistas realizaram atividades de leitura, produção de fichamento e apresentações de textos teóricos, neste caso, “Língua, texto e ensino: outra escola possível” de Antunes (2009). Também foi lida e discutida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assistimos Colóquios apresentados por outras instituições e reexaminamos as atividades através da feitura de portfólio individual. No material produzido para as turmas da 3ª série do Ensino Médio foram apresentados conceitos, exemplos, artifícios e atividades de fixação. Para Soczek (2011), “o incentivo à reflexão da práxis, propicia a prática da pesquisa em educação” e o repensar da prática docente e escolar também é benéfico para todos que participam dessa troca de experiências.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados foram obtidos a partir das experiências nas participações das atividades desenvolvidas pela equipe PIBID Subprojeto de Letras Português, atendendo até o momento cerca de 100 alunos. Vários alunos, a partir das orientações recebidas e dos exercícios de reescritas adentrando na universidade pública, ainda em 2021. É possível enfatizar que o programa é bastante positivo para os bolsistas, mantendo-os no foco do curso e visando uma pós-graduação, dada à riqueza na experiência. O projeto proporciona uma nova perspectiva da realidade e dos desafios na profissão docente, além do contato direto com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do PIBID é uma oportunidade de vivenciar, relacionar e refletir teoria e prática nesse processo de ensino-aprendizagem e da relevância em formar professores reflexivos, críticos, humanistas e estudiosos. É importante ressaltar que tais atividades aconteceram num contexto de pandemia, portanto, houve necessidade de adequação de ferramentas e que poderiam vir a ser objeto de novos estudos, pensando nelas como facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento da leitura, da escrita e de produção dos textos dissertativo-argumentativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, S. G. (ORG.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOCZEK, D. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte v. 3, n. 5, ago./dez. 2011, p. 64. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 4 set. 2021.

CATEGORIAS UTILIZADAS NA PRIMEIRA COMPETÊNCIA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Karoline Machado Cordeiro - UFAC
Samara Teles de Meneses - UFAC

RESUMO: Este resumo tem por objetivo evidenciar os estudos da primeira competência do ENEM que foram utilizados pelos bolsistas de Língua Portuguesa, ao auxiliarem os estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio do Colégio Estadual Lourival Pinho no desenvolvimento de suas redações. A primeira competência do ENEM está relacionada ao domínio que os candidatos têm da escrita formal da Língua Portuguesa. Essa avaliação ocorre por meio das normas que a linguagem formal exige, utilizando o léxico e a gramática, que mostrará como o participante constrói o seu repertório ao longo do texto dissertativo-argumentativo. A análise dessas redações acontece em dois aspectos: pela estrutura sintática e pelos desvios gramaticais. Essa é uma forma de observar o que os alunos conseguiram absorver sobre o uso e emprego da linguagem formal nas aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Redação; ENEM; PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo trabalhar, através de aulas, as competências do Manual de Redação do Enem. Essas práticas estão sendo ministradas aos alunos dos terceiros anos do Ensino Médio do colégio estadual Lourival Pinho, de forma que os bolsistas, uma voluntária, estão auxiliando a professora/supervisora especialista Simone Cristina de Freitas Ruzafa a planejar e ministrar aulas de preparação para redação do ENEM/2021. Essa preparação ocorre em dois dias da semana nas aulas de Língua Portuguesa mostrando, de forma clara, como é a estrutura da redação e as formas de como utilizar as palavras em relação à gramática, à sintaxe, e à organização das ideias. Os bolsistas têm como base teórica as cartilhas que são disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), mostrando o passo a passo de como os candidatos devem se preparar para a redação do ENEM. Especificamente nesse resumo trataremos apenas da competência 1, que tem como objetivo avaliar o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Utilizando de grades de correções para pontuar de acordo com os desvios gramaticais, como por exemplo: pontuação, concordância verbal e nominal, ortografia, acentuação, estrutura sintática etc. As aulas são voltadas a explicar cada item que é cobrado nessa competência, de maneira que é notório o avanço que os estudantes conseguem obter em relação à segunda redação produzida.

METODOLOGIA

Este estudo é fruto de uma pesquisa realizada pelos bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), lotados no colégio Lourival Pinho e com suporte da supervisora Profa. Especialista Simone Cristina de Freitas Ruzafa, com o objetivo de sanar as principais carências de natureza gramatical dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, por meio do estudo das diretrizes de correção da redação utilizadas no ENEM. Para isso utilizou-se a competência 1, que é responsável por avaliar a superfície textual, estrutura sintática e desvios da norma padrão. Através dela o avaliador irá identificar elementos que comprometem a fluidez do texto, que podem variar desde o comprometimento da estrutura textual, apresentando “trucamento de períodos”, “justaposição de orações e/ou períodos e o excesso”, “duplicação ou ausência de palavras”, até os desvios que podem ser de natureza “gramatical”, “de convenções da escrita”, “da escolha do registro” e “escolha vocabular”. No momento da avaliação, deve-se levar em consideração os níveis da matriz de referência que, seguindo a ordem numérica, apresentam-se de 0 a 5, sendo zero o pior índice, considerando que o candidato desconhece a norma padrão da Língua Portuguesa, e cinco, o domínio excelente. Após esse primeiro estudo, dedicamo-nos aos erros mais comuns dos alunos, que eram: pontuação, crase, acentuação, translineação, pronome, locução verbal e nominal, concordância verbal e o uso de letras maiúsculas/minúsculas.

Cada bolsista ficou responsável por desenvolver o material didático de acordo com tema a que lhe foi destinado. As aulas ocorreram de forma virtual por meio da plataforma *WhatsApp*, em um grupo criado para esse propósito. No material foram expostos conceitos, acerca do tema trabalhado, “macetes” e uma atividade ao final de cada aula, cujo objetivo era fixar o que os discentes acabaram de aprender e promover a interação.

DISCUSSÃO

Observou-se, com o decorrer das aulas, que os estudantes tinham muitas carências de ordem gramatical e que isso, certamente, iria comprometer seu desempenho, uma vez que na redação do ENEM é exigida a língua na modalidade formal. Para alcançar esse objetivo, foram propostas novas atividades de produção textual, a fim de colocar em prática tudo o que eles haviam aprendido até então. Segundo Perini (2014, p. 48), “aprende-se a língua padrão através da prática, principalmente da leitura e da escrita, não através dos estudos gramaticais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências do Enem auxiliam os estudantes do Ensino Médio a conseguirem pôr em prática o que aprenderam ao longo dos anos de estudo, porque são elas que norteiam como o candidato deve fazer sua redação, e, principalmente, a se preparar para fazer um bom texto que esteja segundo os parâmetros exigidos pelo certame. Ao longo das aulas, pudemos observar o esforço de cada aluno para “sair” de uma nota baixa e alcançar uma nota mais elevada e até excelente, sobretudo pelas inúmeras reescritas que lhes são exigidas no estudo a fim de garantir essa melhora.

REFERÊNCIAS

INEP. **ENEM Redações 2019**: Material de leitura Módulo 3 competência 1. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf.> Acesso em: 20 ago. 2021.

PERINI, M. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES; M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 48-67.

POSSENTI, S. **Por que (não) estudar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

O REALISMO E A VIDA COMO ELA É

Luísa Eduarda Nascimento Costa - UFAC
Natalia da Silva Souza - UFAC
Gisela Maria de Lima Braga Penha - UFAC

RESUMO: Este projeto, parte integrante do Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras Português da UFAC, busca apresentar aos alunos do 2º ano do IFAC, a capacidade que o texto literário tem de criar significados. Os escritores do Realismo selecionados foram Antero de Quental com os poemas “Festival de palavras” e “O palácio da ventura”; Cesário Verde, com o poema “Sentimento dum ocidental”; Charles Baudelaire, com o poema “A destruição”; Gustave Flaubert, com o romance *Madame Bovary*; e Eça de Queirós, com o romance *O primo Basílio*, e o pré-modernista Augusto dos Anjos, com os poemas “Psicologia de um vencido” e “Solitário”, de modo que, a partir da análise e interpretação, surjam possibilidades de construção de interdisciplinaridade com: filmes, séries, *cartoons*, músicas, clipes e pinturas. O projeto está amparado no Método K e em Barthes (2004, 2007).

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Método K; Leitura literária; Realismo.

INTRODUÇÃO

“O Realismo e a vida como ela é” é um projeto desenvolvido, através do Método K, para ensinar literatura na sala de aula. Observa-se que de um modo geral, o modo de apresentar obras literárias é superficial ao voltar a atenção principal para vida do autor, datas de publicação e afins, pois não trata do texto literário em si. Um dos aspectos negativos dessa abordagem está na desvalorização da importância da literatura na vida humana. Desse modo, o objetivo principal do nosso projeto é planejar e executar aulas baseadas em obras literárias e interpretações que o texto permita detalhar os elementos que as compõem e quais suas intenções dentro do texto relacionando com outras obras, como as contemporâneas, e principalmente com a realidade do ser humano. Os escritores do Realismo selecionados foram Antero de Quental com os poemas “Festival de palavras” e “O palácio da ventura”; Cesário Verde, com o poema “Sentimento dum ocidental”; Charles Baudelaire, com o poema “A destruição”; Gustave Flaubert, com o romance *Madame Bovary*; e Eça de Queirós, com o romance *O primo Basílio*, e o pré-modernista Augusto dos Anjos, com os poemas “Psicologia de um vencido” e “Solitário”. Conceituamos e contextualizamos sócio-historicamente o Realismo e a importância que os textos tiveram para o movimento, discutimos as características do conteúdo e da forma de cada texto, apresentamos possíveis interpretações e relacionamos com outras áreas artísticas como filmes, séries, *cartoons*, músicas, clipes e pinturas.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido e está sendo aplicado, de acordo com os preceitos presentes no Método K, desenvolvido pela Prof. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha, coordenadora de área de Língua Portuguesa, do Programa de Residência Pedagógica. Essa metodologia de leitura literária tem como embasamento as forças literárias da literatura, presentes Barthes (2007): *Mimesis*, *Semiosis* e *Mathesis*. São estes os três fundamentos que sustentam a elaboração e aplicação do projeto.

Vamos entender *Mimesis* como sendo a teima em representar a realidade: “Teimar quer dizer, em suma, manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera. E é precisamente porque ela teima, que a escritura é levada a deslocar-se” (BARTHES, 2007, p. 12). Por mais que haja essa tentativa de representar a realidade, não é possível representá-la. Então, por meio desse alicerce, os alunos são conduzidos a estabelecer paralelos, que os textos permitem, entre literatura e realidade.

A *Semiosis* “consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram” (BARTHES, 2007, p. 13). Nada mais é que os recursos utilizados pelo autor para criar os efeitos de sentido, usando elementos estruturais do texto a fim de constituir significado. São essas brechas estruturais, que os leitores usam como sustentação para as significações que o texto vai construindo.

Por fim, temos a *Mathesis* como a força que relaciona os diversos saberes que um texto pode reunir. De acordo com Barthes, a literatura assume diversos saberes. Compreendemos que um texto literário não aborda somente um eixo temático. É por reunir múltiplos conhecimentos que ele permite ao leitor fazer ligações com a realidade.

Assim, quando analisamos a música *Zombie*, mostramos aos alunos que sim, muitos anos se passaram desde que a música foi composta, até os dias de hoje e, ainda assim, a denúncia feita na letra, é presente na nossa contemporaneidade.

DISCUSSÃO

O projeto foi desenvolvido no Instituto Federal do Acre (IFAC), para alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Inicialmente, os alunos tinham vergonha de participar das aulas, porém, no decorrer do projeto, arriscam mais nas participações apresentando novas possíveis

interpretações e/ou acrescentando novos elementos a serem analisados durante as aulas, visto que o Método K está sendo recebido com sucesso nessa inovação para o aluno ao ler e enxergar aproximação do texto com o ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como deixamos explícito no decorrer do trabalho, o projeto ainda está em processo de aplicação. Portanto, o que está sendo citado ainda não é uma conclusão total de nossa experiência como residentes. Dito isto, o que pudemos observar foi a facilidade dos alunos de se adaptarem ao que está sendo ensinado, por mais que alguns termos ou teorias literárias não façam parte dos seus cotidianos, mas eles estão sempre abertos a debaterem e ouvirem o que está sendo proposto.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

O SUBPROJETO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ANTES E O DEPOIS

Márcia Verônica Ramos de Macêdo - UFAC²
Simone Cristina de Freitas Ruzafa - CLP³

RESUMO: A presente proposta objetiva relatar as experiências no Programa de Iniciação à Docência dos discentes do curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal do Acre, bem como demonstrar o vínculo entre professor, ensino, escola, sala de aula. O embasamento teórico encontra-se nos estudos de Antunes (2004, 2009), Costa Val (1994), Marcuschi (1998), Dionísio (2002), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), Cavalcante (2009), a BNCC e a Matriz das Competências do ENEM (2021). A metodologia envolve aulas síncronas através do *Google Meet*, grupos de *WhatsApp*, aulas assíncronas, com a elaboração de oficinas, materiais didáticos, roteiros de atividades, leituras e fichamentos, produção de slides, portfólios, resumos, seminários, além de participação em eventos científicos com apresentação de comunicações orais. Os resultados culminam com o atendimento a cerca de 400 estudantes e, conseqüentemente, o comprometimento participativo dos bolsistas no exercício do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; bolsistas; PIBID.

INTRODUÇÃO

Os estudos da linguagem que contemplam as pesquisas desenvolvidas nos diferentes campos linguísticos alteraram, significativamente, o ensino de língua portuguesa em nosso país. Analisando a situação de ensino-aprendizagem, em nossas escolas, sobretudo após 26 anos de experiência na educação básica e ensino médio e há 16 anos no ensino superior, observamos uma nova abordagem para que esse processo parta do aluno, com o objetivo de torná-lo um ser crítico nas várias atividades de expressão, particularmente, na leitura e na escrita. Afinal, ter conhecimento sobre a língua significa saber movimentar-se dentro dela, utilizá-la nas mais diversas situações de uso e aproveitar as oportunidades para tal.

Pensando nisso, o Ministério de Educação e Cultura disponibiliza aos jovens graduando do país o Programa PIBID nas IES o qual tem, entre outros objetivos, incentivar os discentes à carreira do magistério nas áreas da educação básica, oferecendo bolsas de iniciação à docência aos alunos de “cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública”, além de “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Tal

² Professora Associada I da Universidade Federal do Acre, docente do CELA, Coordenadora de Área do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa, bolsista CAPES (2020/2022).

³ Professora Especialista do Colégio Lourival Pinho, supervisora PIBID do subprojeto de Língua Portuguesa, Bolsista Capes (2020/2022).

programa, vem, ainda, com o sentido de valorizar a carreira do professor, uma figura tão, ultimamente, denegrida na opinião pública e que precisa ser resgatada com a aquisição de conhecimento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é coordenado pelo CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Universidade Federal do Acre só em 2012 atendeu à licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. As autoras participaram da primeira versão do português e agora do subprojeto de 18 meses com 23 bolsistas de iniciação à docência, três supervisoras de escolas públicas, sendo uma delas de um instituto federal e uma coordenadora de área, autora do projeto, num total de 27 cotas.

O PIBID contribui com a formação inicial de discentes em Letras, e nesse momento, em razão do distanciamento físico e social e das medidas adotadas para evitar a disseminação e o contágio pelo vírus da COVID-19, estamos aprendendo uns com os outros um novo modelo de ensino, o remoto, no qual várias estratégias são utilizadas de modo a atender aos alunos do Ensino Médio a realizarem sua produção textual e galgarem uma vaga nas universidades, públicas ou privadas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é de encontros síncronos em razão pandemia do COVID-19 e da necessidade de isolamento físico desde novembro de 2020 até o momento. Desse modo, nossos encontros acontecem uma vez por semana com as supervisoras e os bolsistas de ID, por duas horas, a fim de planejarmos as atividades do mês, sempre de modo *on-line* através da plataforma *Google Meet* e com suporte via *WhatsApp*, no qual formamos um grupo e, ultimamente, criamos uma página no *Instagram* do PIBID de Língua Portuguesa. Nas escolas, ocorrem dos encontros semanais, sendo um de planejamento e outro de aulas síncronas pelo *WhatsApp*, *Google Meet* ou com apostilas preparadas e disponibilizadas para os alunos que não dispõem de internet ou de *Smartphone*.

As atividades de planejamento são: oficinas de produção textual, que visavam trabalhar as competências do ENEM, de forma detalhada, buscando preparar os alunos das escolas para a tão “vilã” redação. Ao todo atendemos até o momento mais de 500 alunos que tiveram suas notas iniciais de 240 até atingirem 920 pontos, muitos adentrando na instituição pública em cursos como Direito, Biologia, Educação física e Nutrição. Infelizmente os dados do *feedback* são poucos e não científicos, pois não temos retorno dos alunos que passam no ENEM e nos dão a boa nova. Porém, sabemos por alguns do resultado positivo.

Além da produção de aulas e roteiros de atividades, fazemos leituras dos autores selecionados na área de texto e sobre estrutura do texto dissertativo-argumentativo, bem como as dificuldades mais frequentes dos graduandos na área de gramática, como: concordância, regência, ortografia, pontuação. As oficinas produzidas neste semestre foram sobre: infográfico, artigo de opinião e charge, que posteriormente, foram apresentadas aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), numa interface que gostamos de proporcionar.

Estudamos, ainda, os documentos oficiais como a BNCC, PCN's e a Matriz de Competência do ENEM, além da elaboração de relatórios mensais, portfólios semestrais e acompanhamento do histórico escolar, da matrícula efetiva e da atualização do currículo lattes e da produção de artigos e comunicação oral para eventos científicos e a participação em *lives* de universidades como UFOP, UFRJ, UFBA.

Nossa intenção é a publicação dessa experiência e do material produzido pelos bolsistas e as redações dos alunos num livro em formato *e-book*.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos desde novembro de 2020 são bastante satisfatórios, com a participação efetiva de 24 bolsistas de ID, sendo uma voluntária, três supervisoras e da coordenadora de área. Nossa última missão tem sido a de arrecadar livros para um novo mini projeto que denominamos “Formando leitores na floresta”, para alunos da Educação Básica de uma escola rural. Recebemos mais de 500 livros de doação e 25 cadernos e material para atender esses alunos. No Ensino Médio a produção das redações tem tido notas muito boas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa é enorme e a disposição dos bolsistas é incansável. O grupo trabalha em harmonia, respeito e muita empatia. Com a pandemia, tivemos que nos reeducar e aprender a lidar com ferramentas e programas desconhecidos, e levar o conhecimento ao aluno que tem a internet e ao que não tem também. Infelizmente, a evasão tem sido grande, tanto dos alunos das escolas, quanto dos graduandos que tiveram que começar a trabalhar para ajudarem no sustento das famílias. Temos um sonho e ele irá se realizar.

REFERÊNCIAS

AMAZÔNIA ilegal. **Revista Superinteressante**, dez. 2012. Disponível em: <<https://labvis.eba.ufrj.br/o-super-interessante-e-estranho-mundo-dos-infograficos/>>. Acesso em: 29 maio 2021.

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

CASTRO, S. Artigo de opinião. **Mundo educação**. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/artigo-opiniaio.htm>>. Acesso em: 5 maio 2021.

MORETTO, Cláudia de Jesus Abreu Feitoza Milena . A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **EUTOMIA**, Recife, v. 1, n. 23, p. 1-19, jul./2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241946/33805>>. Acesso em: 5 maio 2021.

ROTEIRO DE APRENDIZAGEM: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO COM O TEXTO MULTIMODAL

Marcos Vinícius Lima de Souza¹ - UFAC
Mêmorah Araújo de Andrade² - UFAC

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar a elaboração de um roteiro de aprendizagem sobre texto multimodal como metodologia de ensino para alunos do terceiro ano do ensino médio, realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFAC, Subprojeto de Língua Portuguesa. A atividade foi realizada após estudos e discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da qual se observou a necessidade de elaboração de atividades que se adequam às metodologias mostradas no documento. Diante disso, foi elaborado um roteiro de aprendizagem com base em um infográfico intitulado “Amazônia Illegal”, sobre o qual foram propostas atividades de oralidade e escrita. A partir desse material, espera-se obter uma aprendizagem significativa dos alunos sobre textos multimodais, após sua aplicação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Roteiro de aprendizagem; Texto multimodal; PIBID.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivos apresentar as atividades desenvolvidas durante a elaboração de um roteiro de aprendizagem sobre infográfico, que foi elaborado com base nas perspectivas de ensino constantes na BNCC, pelos bolsistas de Iniciação à Docência do subprojeto de língua portuguesa da UFAC, e aplicado junto a alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Rio Branco, através de uma aula síncrona.

O tema da aula foi o infográfico “Amazônia Illegal” e como perspectiva teórica foram utilizadas as concepções de gêneros textuais e multimodalidade de Dionísio (2011). A metodologia foi de um roteiro de aprendizagem baseada no modelo de *Sala de aula invertida*, de Bergman e Sams (2020), bem como a da *Sala de aula inovadora*, de Camargo e Daros (2018). O roteiro de aprendizagem utilizado foi baseado no *template* de Faria (2019) e constitui-se em um dos artefatos do produto educacional elaborado pela autora para a sua dissertação de mestrados.

Considerando que o objetivo do PIBID é incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, considera-se que o trabalho realizado é de grande importância para a formação acadêmica do aluno e para as escolas atendidas pelo Projeto.

As atividades foram iniciadas com a explanação dos conceitos das atividades estudadas durante a elaboração das aulas pelos bolsistas do Subprojeto de Língua Portuguesa para os alunos do terceiro ano do Instituto Federal do Acre (IFAC). O roteiro de aprendizagem abordado iniciou com a leitura da BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que se preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

METODOLOGIA

A elaboração das aulas aconteceu por meio de reuniões *on-line*, via *Google Meet*, por causa do atual cenário pandêmico da Covid-19, em que se insere a comunidade acadêmica e escolas envolvidas no Subprojeto de Língua Portuguesa. Para elaboração da aula foram realizadas quatro reuniões de planejamento, durante as quais os bolsistas e a supervisora da escola atendida discutiram a temática a ser trabalhada, os textos que seriam utilizados, as metodologias utilizadas e elaboraram todas as atividades que compõem o roteiro. Dessa forma, foram estudadas as habilidades da BNCC e pesquisas feitas a respeito do texto multimodal infográfico. Obteve-se como aporte teórico os textos de Dionísio (2011) e Sams e Bergmann (2020), como ponto de partida para a produção das atividades com base no infográfico “Amazônia Legal” e metodologicamente, a sala de aula invertida.

A *Sala de aula invertida* é uma metodologia ativa da aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2020), cujo objetivo é personalizar o ensino, a partir da oferta de material de estudo aos alunos com antecedência, preferencialmente, aulas gravadas, de autoria ou não do professor, para que, na sala de aula o aluno tenha mais tempo para sanar suas dúvidas e refletir sobre o conteúdo.

DISCUSSÃO

O texto multimodal estudado foi o infográfico “Amazônia Ilegal”. Tendo em vista o que “a leitura de um gênero textual que contém infográfico pode ser realizada de várias formas, pois pode-se ler o texto como um todo; o texto verbal, olhar as imagens, o infográfico em si, no qual possui seu próprio título” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Após a elaboração do roteiro, observou-se a importância de se utilizar em sala de aula metodologias inovadoras que proporcionem aos alunos uma melhor aprendizagem. O roteiro será utilizado, oportunamente, durante as aulas de Língua Portuguesa no Instituto, e somente depois, será possível afirmar quais as aprendizagens que o mesmo proporcionou e se seu uso foi efetivo em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações, foi possível concluir que ao utilizar novas metodologias de ensino, os alunos poderão ter um melhor rendimento quanto à aprendizagem, pois englobam aspectos bem mais amplos do que as metodologias tradicionais já utilizadas nas escolas, atualmente. Por isso, se faz necessário aplicar novos conceitos que visem ampliar a visão do aluno. Foi possível também reforçar nossa opinião a respeito dos métodos utilizados pelos professores para trabalhar os conteúdos, os quais, algumas vezes, não satisfazem os anseios objetivados pelos alunos. Acredita-se que o uso do roteiro de aprendizagem como metodologia de ensino pode ser efetivo em sala de aula, tendo em vista a inovação como fonte de saber, que pode proporcionar uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- AMAZÔNIA ilegal. **Revista Superinteressante**, dez. 2012. Disponível em: <<https://labvis.eba.ufrj.br/o-super-interessante-e-estranho-mundo-dos-infograficos/>>. Acesso em: 29 fev. 2021.
- BERGMAN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa da aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2020.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- FARIAS, M. S. F. de. **Design thinking na elaboração de um produto educacional**: roteiro de aprendizagem – estruturação e orientações. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019, 156p.
- Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

O ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DO PROJETO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Maria Eduarda Nascimento da Silva - UFAC
Yasminie Kauling Abecassis dos Santos - UFAC

RESUMO: O Projeto “A bolsa amarela e a construção do ser humano”, desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica da UFAC, área de Língua Portuguesa, teve foco na interdisciplinaridade construída a partir da leitura literária. Nessa perspectiva, buscou-se promover o aprendizado dinâmico dos alunos e criar uma ponte entre alunos e professores e, mais ainda, demonstrar, por meio das atividades de leitura, a imensa capacidade que o texto literário comporta, não só de construir significações, mas, também, de refletir sobre questões caras aos seres humanos. A obra, escolhida para o desenvolvimento das atividades, foi *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. A partir dela, foram produzidas práticas, embasadas no Método K, e as forças libertárias da literatura – Mathesis, Mimesis e Semiosis, presentes no livro *Aula*, de Roland Barthes. O resultado dessa experiência foi, em geral, positivo, apesar dos empecilhos causados pela Pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

PALAVRAS-CHAVE: Residência pedagógica; A bolsa amarela; Leitura literária.

INTRODUÇÃO

O alvo deste trabalho foi desenvolver o ensino literário através das lentes do livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, por intermédio do Programa do Residência Pedagógica. O objetivo principal buscou estabelecer ligações entre os acontecimentos do livro com os eventos da vida cotidiana, para que os alunos pudessem reconhecê-los e se reconhecerem, o que, dessa maneira, facilitou o processo de compartilhamento de saberes entre alunos e professores. Não só isso, essa prática amplia os conhecimentos primários dos estudantes que, com essa didática, são capazes de expandir aprendizados prévios com o incremento de diferentes áreas do saber. O referido livro conta a história de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades: a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora; são essas vontades escondidas dentro de uma bolsa amarela que dão vida à narrativa. Nesse viés, é apresentada uma pré-adolescente que passa por problemas similares a muitos outros jovens dentro e fora dessa faixa etária. O mais importante era desenvolver diversas áreas de conhecimento de forma criativa e instigante, que incentivassem os alunos a buscarem por novos saberes e que não fossem facilmente esquecidos. Para isso, trouxemos diferentes elementos da cultura “pop” como séries, filmes infanto-juvenis, produções da Disney, animes e outros, que dialogassem com o livro trabalhado. Desse modo, o aprendizado não seria maçante e instigaria os alunos a

pensarem em novas aplicações para o que foi aprendido. Isso possibilitou fazer questionamentos a respeito de temas relevantes, como: o papel da criança e da mulher na sociedade, crescimento pessoal, individualismo na sociedade, mecanismos utilizados para enfrentar a realidade etc. Além disso, com essa abordagem os alunos puderam compreender que a literatura não se limita apenas às páginas de um livro, e sim, está em diálogo constante com a nossa realidade.

METODOLOGIA

“A bolsa amarela e a construção do ser humano” é um projeto advindo do Programa de Residência Pedagógica, da área de Língua portuguesa, cujo enfoque principal está na leitura literária. Para tanto, utilizamos o Método K, desenvolvido pela coordenadora da área do Programa, e que se assenta, basicamente, sobre dois pilares: o livro *Aula*, de Roland Barthes, e na visão educacional de Edgar Morin. Barthes (2004, p. 76) considera “o texto um campo metodológico” e é, a partir dele, que a significação deve ser construída. Ele vai além: em *Aula* (2007) apresenta três forças libertárias, presentes no texto literário: Mathesis, Mimesis e Semiosis. A primeira força do saber é a Mathesis e está relacionada aos diversos saberes que um texto possui e, dessa forma, resulta em diversas interpretações. Ainda, Barthes oferece a Mimesis, a imitação da realidade. No entanto, o autor sugere que tal feito não é possível, pois “o real não é representável” (2007, p. 21), mas é por essa mesma razão que, segundo a visão barthesiana, existe a literatura. Enquanto isso, a Semiosis possibilita que todas as outras forças aconteçam e, nesse sentido, Barthes (2007) aponta que se pode construir inúmeros textos diferentes com o jogo de combinação de signos e significados, o denominado “jogar com os signos”. A partir desse amparo teórico-metodológico foi possível trabalhar interdisciplinarmente com o livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes.

DISCUSSÃO

Foram usados diferentes recursos para complementar o plano de aula, entre eles: filmes; vídeos motivacionais; séries; animes; jogos interativos confeccionados pelos professores e mais. Esses recursos foram utilizados para dialogar com o livro trabalhado. Assim, desenvolvemos temas importantes, como o *bullying* e o desrespeito que personagens do livro sofreram ao decorrer da história. Destarte, os alunos receberam os professores positivamente e se identificaram com as aulas dinâmicas que foram apresentadas. No entanto,

a interação ativa entre alunos e professores foi dificultada devido a situação de pandemia experienciada durante o desenvolvimento desse projeto por meio de aulas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da realização deste projeto, tivemos um resultado que superou as expectativas. Houve interações e troca de saberes entre alunos e professores que ajudaram a otimizar as aulas e criar um ambiente de aprendizado divertido, que foge do rotineiro tradicionalismo. Não somente, houveram mudanças nas perspectivas do ensino de literatura por parte dos professores, que entenderam que existem muitas possibilidades para trabalhar um mesmo texto. Em suma, fica claro que os conhecimentos produzidos ao longo dessa experiência foram consumidos com êxito por cada aluno envolvido.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins fontes, 2004.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

NUNES, B. L. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ABORDAGENS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Rita de Lima Aragão - UFAC
Eloisa Gabriella Carvalheiro - UFAC

RESUMO: Este estudo objetiva discutir se o estudo das competências específicas 1 e 2 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa, contribuíram no ensino de redação para turmas do terceiro ano do Ensino Médio do colégio estadual Lourival Pinho, localizado em Rio Branco/AC. Para esta análise foi utilizada a BNCC como aporte teórico, partindo do pressuposto que esse estudo seria essencial para a produção dos materiais didáticos, fazendo com que os alunos desenvolvessem as habilidades como a de compreender e analisar processos de diferentes linguagens, observando todo o contexto social, cultural e histórico. Isso para que conseguissem fazer suas produções de forma posicionada, respeitando as diferentes opiniões e visando ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Consequentemente, chegou-se à conclusão de que essas competências são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, pois norteiam quais aptidões devem-se esperar dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Competências; Habilidades; Ensino, BNCC; PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo expor as contribuições das competências 1 e 2 da BNCC para com o ensino do texto dissertativo-argumentativo junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do colégio estadual Lourival Pinho, em Rio Branco. Levou-se em consideração como as habilidades e competências podem auxiliar no desenvolvimento das produções textuais dos alunos, visando à redação do ENEM, objetivo dos estudantes, atualmente. Além disso, levou-se em consideração que a prova do ENEM almeja dos estudantes outras habilidades de língua portuguesa. Desse modo, as competências escolhidas tratam justamente de capacitação em relação à compreensão e à exploração de diversos textos, com diferentes recursos semióticos. Um dos objetivos da BNCC é o de trabalhar as dimensões intelectuais e culturais dos alunos. Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido diante de competências e habilidades específicas, escolhidas para propor um ensino de redação mais eficaz e eficiente.

METODOLOGIA

A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório pelos bolsistas do Subprojeto de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), para aplicar aulas para turmas do terceiro ano do Ensino Médio do colégio Lourival Pinho, em Rio Branco/AC. De forma geral, foram feitas observações de aulas assíncronas, elaborações de materiais didáticos, roteiros de aprendizagem com base na BNCC, além de pesquisas, leituras de textos, culminando com as produções textuais e resolução de atividades por parte dos alunos da escola.

O material didático foi desenvolvido conforme às competências e habilidades específicas da BNCC. As aulas aconteceram via *WhatsApp*, por meio de grupos para as exposições de conteúdos e interações com os alunos. A primeira etapa consistiu na produção de um plano de aula sobre dois gêneros textuais, entrevista e charge, visando ao contato dos alunos com diferentes gêneros textuais. Foram propostas duas atividades sobre os textos lidos, uma interpretativa e uma produção textual dissertativo-argumentativa com auxílio de textos motivadores, tendo como temática “O ensino à distância” para que os bolsistas tivessem o primeiro contato com a escrita dos alunos e observassem como caminhava a escrita e análise crítica dos mesmos. Os materiais expostos durante as aulas foram convertidos em *slides* e PDF e disponibilizado aos alunos.

DISCUSSÃO

Diante dos levantamentos realizados com os alunos, identificou-se que os alunos da escola possuíam dificuldades de leitura, pois não a praticam regularmente fora da escola e, conseqüentemente, apresentaram dificuldades de interpretação, impossibilitando a compreensão de enunciados ou propostas eficientes. Detectadas as dificuldades apresentadas, foram desenvolvidas atividades de leitura e interpretação para que pudessem aprimorar suas habilidades de absorção de um texto e conseguissem fazer a distinção entre diversos gêneros textuais. Uma atividade desenvolvida foi em torno de discussões e análises dos gêneros entrevista e charge, mediante caracterização e identificação dos objetivos, em prol de uma considerável interpretação e compreensão, além de leituras simultâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, até o momento, que a BNCC é uma ferramenta essencial para estudo e elaboração de materiais didáticos. Contudo, é importante salientar que, os recursos para se alcançar tais habilidades são insuficientes, principalmente no atual modelo de ensino. Falta atuação e incentivo financeiro por parte dos governantes e a participação e colaboração dos pais, dado que, nos últimos anos, as famílias têm se distanciado do acompanhamento estudantil de seus filhos. Em suma, pode-se notar que a BNCC é um material norteador, mas devido situações adversas, o percurso para elaboração efetiva dessas competências em prol da melhor aprendizagem dos alunos encontra diversas interferências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base, Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 4 abril 2021.

MORETTO, Cláudia de Jesus Abreu Feitoza Milena . A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **EUTOMIA**, Recife, v. 1, n. 23, p. 1-19, jul./2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241946/33805>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SOUSA, C. As contribuições da BNCC para as práticas de linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos: The contributions of the BNCC for language practice: mapping multisemiotics discursive genres. **REVISTA X**, Paraná, v. 15, n. 5, p. 1-23, ago./2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/72778/41879>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

OFICINAS DE REDAÇÃO: DESPERTANDO O SONHO POSSÍVEL

Natália Keully de Lima – UFAC
Caroliny Ignácio dos Santos Alves – UFAC

RESUMO: Este resumo tem por objetivo apresentar as atividades realizadas em uma oficina de redação ofertada para os alunos de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, realizada pelos bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), da Universidade Federal do Acre. A oficina foi realizada de modo virtual, tendo em vista o período pandêmico, e todos os materiais elaborados digitalizados foram enviados aos alunos. Foram utilizadas ferramentas como *Jitsi Meet*, *Google Meet* e *Whatsapp*, para o envio de atividades a fim de contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na redação no ENEM. A partir das aulas virtuais, previamente, organizadas e transmitidas pelo *Jitsi Meet*, explicitando o que é exigido em cada competência do exame, propôs-se um tema a ser dissertado pelos alunos, cujos textos foram distribuídos aos bolsistas pelo *Whatsapp* para as devidas correções. Observou-se que tal metodologia e interação possibilitou um aumento significativo da média dos alunos no texto final.

PALAVRAS-CHAVE: Texto dissertativo-argumentativo; PIBID; Oficinas.

INTRODUÇÃO

Escrever é uma tarefa árdua para a maioria dos estudantes, principalmente em tempos de ENEM, quando essa dificuldade vem à tona, tornando-se uma constante em salas. Diante disso, este trabalho tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante uma oficina de redação para o ENEM ofertada para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Acre pelos bolsistas do PIBID da UFAC, Subprojeto de Língua Portuguesa. As atividades dessa oficina foram permeadas de discussões sobre as competências da redação do ENEM, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e muitas dúvidas que vieram à tona indicando um melhor caminho para se começar a oficina, tais como: Do que trata cada competência? Qual a melhor forma de não fugir do tema? O que é repertório sociocultural? Com ou sem título? Essas inquietações são e foram essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem durante a oficina, pois essa a interação entre os futuros docentes e os alunos estimula o interesse dos quais sobre todas as vertentes da redação e as possíveis dicas para alcançar as maiores notas no exame nacional. Não se pode esquecer o que afirma Tardif e Lessard (2005), quando apresentam a docência como atividade que se dedica ao “objeto” de estudo de trabalho que é justamente o outro ser. Essa interação entre o docente e o discente é fundamental para as relações humanas. Assim, nenhum bolsista ou professor é responsável sozinho por ensinar redação. Isso é um trabalho coletivo, visto que a redação é

fundamental tanto para a vida escolar, profissional e acadêmica do estudante. Saber se comunicar de maneira formal, clara, coesa e compreensível é de suma importância para um futuro pós-ENEM. Como resultado, nosso dever para com os alunos e com a oficina de redação é proporcionar um ensino motivador e que permita a construção da aprendizagem dos alunos e que transforme o saber em saber fazer.

METODOLOGIA

Após a seleção dos temas a serem abordados na oficina e definição das propostas de redação que seriam solicitadas aos alunos, por meio de uma decisão conjunta, foi realizado o planejamento das atividades que cada bolsista deveria realizar individualmente, e cada bolsista ficou responsável por desenvolver os materiais a serem utilizados pelos alunos na oficina sobre as competências da redação do ENEM. As atividades foram desenvolvidas, na maioria das vezes, de forma assíncronas e síncronas por meio da plataforma digital *Google Meet* e grupo de *WhatsApp* dos bolsistas PIBID, por causa pandemia da Covid-19.

Os procedimentos selecionados para a execução da oficina foram: apresentação de forma clara e objetiva de cada competência, através de *slide*, textos digitados e *podcasts*. Toda a metodologia foi posta em prática por meio de adaptação dos materiais aos dispositivos eletrônicos, devido a atual situação que não só o país está passando, mas todo o sistema educacional, o que fez com que a oficina fosse realizada toda de forma *on-line*.

Com o aval dos alunos, foi criado um grupo de *WhatsApp* com os estudantes interessados, bolsista PIBID e a professora da turma. Imediatamente foram dadas as primeiras instruções e explicado como seria realizada a oficina. Todos os materiais elaborados pelos bolsistas foram enviados para os alunos, e em dias específicos, um tema da redação era disponibilizado no grupo. Assim, os alunos teriam uma data limite para entregar essas redações e sanar suas dúvidas caso tivessem. A partir do momento da entrega dos temas, os bolsistas ficaram disponíveis para ajudar e interagir com esses alunos. De maneira assíncrona e com a passar de alguns dias, a supervisora/professora entregou para cada bolsista um número de redações a serem corrigidas. Todas as redações passariam pela sua revisão final, então, os bolsistas que aprenderam o que é analisado em cada competência, aprenderam também como atribuir uma nota justa. Nesse processo, a experiência da supervisora/professora do IFAC foi primordial, pois ajudou e ensinou de forma clara como os bolsistas deveriam corrigir uma redação, com base nas competências da matriz da redação do ENEM.

DISCUSSÃO

Com base em Koch e Elias (2020), as quais defendem a ideia de que a argumentação não está somente ligada ao ensino formal, uma vez que “argumentar é humano”. Logo, exercemos esse ato ao conversarmos, brincarmos e opinarmos dentro ou fora de um âmbito meramente educacional. A partir desse aporte teórico, é notório observar que durante o vigor da oficina de redação muitos alunos conseguiram compreender de maneira clara e objetiva as principais falhas que muitos deles cometem durante a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, e que essa percepção se deu através da prática, seja ela exercida oralmente ou por escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos do Instituto demonstraram grande interesse com a oficina de redação, tendo em vista que muitos melhoraram sua escrita e, coincidentemente, o seu desempenho na redação do ENEM. Logo, a realização dessa atividade teve o seu objetivo alcançado, sendo uma troca de experiência para ambos os lados. Por fim, o ambiente *on-line* teve alguns problemas; mas, apesar de alguns alunos não assistirem às aulas síncronas, eles continuaram fazendo e entregando suas atividades e redações. Portanto, nem mesmo a falta de acesso à internet impediu que os jovens alunos almejassem seus sonhos em insistir nesse caminho nada fácil que se chama educação, em tempos incertos e pandêmicos.

REFERÊNCIAS

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2020.

A COMPETÊNCIA II DA REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

João Vinício Silva Ribeiro - UFAC
Valéria Silva Ribeiro - UFAC

RESUMO: É sabido que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma das maneiras de ingressar numa universidade federal pública ou conseguir uma bolsa de estudo numa universidade particular, por isso é muito concorrido no país. Ele exige algumas habilidades do candidato. E uma das provas que mais aterroriza os estudantes é a redação, na qual são exigidas cinco competências, e para conseguir uma boa nota para aprovação, o candidato tem que se sair bem em todas elas. O objetivo deste resumo é narrar nossa atuação, enquanto bolsistas de Iniciação à Docência do subprojeto de Língua Portuguesa. Tomando por base a Matriz de Competências do exame, planejamos aulas de redação para alunos dos terceiros anos do colégio estadual Lourival Pinho, em Rio Branco. Neste estudo abordamos nas aulas síncronas de redação, trabalhando a competência II do ENEM que exige do candidato a compreensão sobre a proposta de redação, a aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento e o respeito do limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Iniciamos nossa atuação no projeto PIBID em novembro de 2020. Tivemos como referências para este trabalho a pesquisa e leitura da BNCC e o Manual do candidato às provas do ENEM disponibilizado pelo INEP. Os resultados dos textos dos quase 115 alunos da escola, obtiveram um resultado satisfatório, ficando a nota nessa competência entre 120 a 200 pontos.

PALAVRAS-CHAVE: Competência II; Redação; ENEM; PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo é narrar a atuação, enquanto bolsistas de Iniciação à docência do subprojeto de Língua Portuguesa, bem como expor as contribuições da competência II da redação do ENEM para o ensino de redação aos alunos dos terceiros anos do colégio estadual Lourival Pinho, em Rio Branco, explicando e esclarecendo que eles devem “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”, visando a leitura, compreensão de texto e a produção textual da redação do ENEM. Sabe-se que leitura, interpretação e produção textual são as maiores dificuldades que tem a grande maioria dos estudantes brasileiros, e isso é um desafio para nós tentarmos minimizar esse problema com os alunos por nós assistidos.

METODOLOGIA

O presente trabalho deu-se através do planejamento de roteiros de aprendizagens, oficinas de textos e elaboração de plano de atividades aulas pelos bolsistas do Subprojeto de

Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), para acompanhar e ministrar aulas para turmas dos terceiros anos do Ensino Médio do colégio Lourival Pinho, em Rio Branco/AC. A experiência deu-se através da leitura das 5 competências avaliadas na redação do ENEM, disponibilizadas pelo INEP, pesquisas, leituras de textos, resolução de exercícios e produção textual. O material didático foi planejado e produzido de acordo com a competência II da redação do ENEM. As aulas foram realizadas via *WhatsApp* por um grupo formado com esse objetivo. É através dele que as aulas são ministradas e onde se dá a interação com os alunos. Iniciamos com o planejamento de nossa primeira aula, para isso elaboramos o material sobre dois gêneros literários: a charge e a reportagem, ambos com tema “O ensino a distância”, um dos objetivos era saber como estavam se adaptando ao ensino remoto e nesse período de pandemia, se tinham internet e quais as condições de produção. Além disso, como estavam em relação à interpretação e à produção textual, direcionada ao texto dissertativo- argumentativo, pois foram propostas duas atividades sobre esses dois assuntos. Em relação à produção textual, foi disponibilizado a eles textos motivadores. O material utilizado na aula foi disponibilizado em *slide* e PDF, e, foi através dessas atividades que pudemos observar que os alunos tiveram uma produção satisfatória, após escritas e as reescritas propostas pela supervisora e os nove bolsistas da escola, sendo uma voluntária.

DISCUSSÃO

Diante das atividades realizados com os alunos, percebeu-se a dificuldade em relação à leitura, uma vez que a maioria disse não ter o hábito de ler. E tal fato, conseqüentemente, interfere na interpretação. Em relação à produção textual, as dificuldades são de toda natureza: estrutura do texto, clareza, progressão textual, organização dos argumentos, ortografia, pontuação, entre outros. Porém, até o momento, concluímos que a grande maioria dos alunos têm muita dificuldade em relação à leitura e interpretação de texto, e isso contribui para que o aluno não goste ou não saiba fazer um texto. São vários os fatores que agravam essa situação, falta de uma melhor estrutura da escola, falta da presença da família em acompanhar a vida escolar do aluno, falta de investimento na educação por parte dos governantes, a falta de incentivo à leitura entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, após estudos, que os documentos oficiais e norteadores como os PCN' s e a BNCC são ferramenta que precisam ser lidas e compreendidas e filtradas para estudo e elaboração de materiais didáticos. Vale ressaltar que essa competência específica diz respeito à compreensão e à análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam. O participante deve aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema de forma plena e consistente, e demonstrar conhecimento da estrutura textual proposta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base, 2021. Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 4 abril 2021.

INEP. Enem redações. 2019. material para leitura, modulo 4. - **Competência II**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf>. Acesso em: 4 abril 2021.