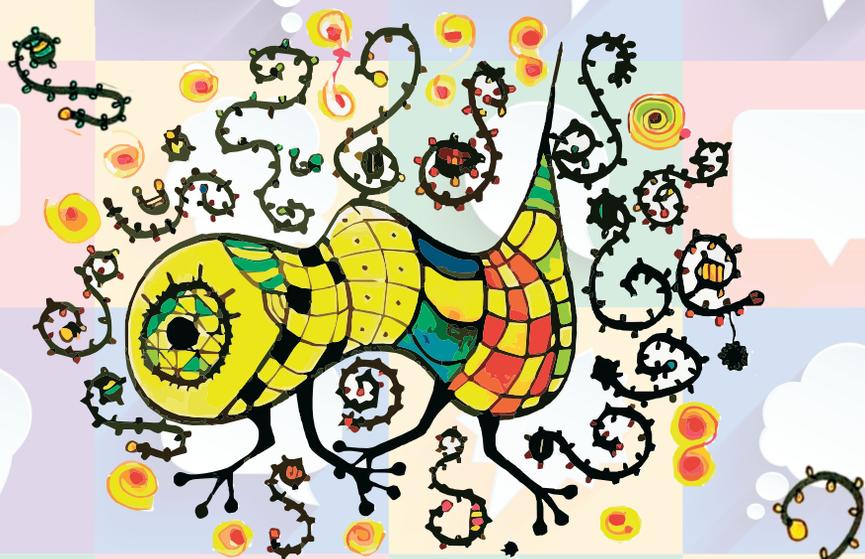


ANTONIO CILÍRIO DA SILVA NETO

PRÁTICAS

DE ESTÁGIO, EXTENSÃO E
PESQUISAS NO ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA



Editora
Uema

Aldenice da Silva Marques • Anne Clay Prata
Arielly Rangel Rodrigues • Danilo Corrêa da Silva
Daniel Rodrigues Ribeiro • Marilene de Souza da Silva
Jonas Lima Fernandes • Jonas Pereira da Conceição
Jordean Marques Silva • Tatiana Thays Ramos

Práticas de Estágio, Extensão e Pesquisas no ensino de língua materna

Antonio Cílrio da Silva Neto



São Luís, 2024

© copyright 2024 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

PRÁTICAS DE ESTÁGIO, EXTENSÃO E PESQUISAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura • Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcos Aurélio Saquet • Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros • Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Arte da Capa: Luiz Peel

Práticas de Estágio, Extensão e Pesquisas no ensino de língua materna / Antonio Cilírio da Silva Neto [et al]. São Luís: EDUEMA, 2024.

149 p.

ISBN: 978-85-8227-423-1 (Digital)

ISBN: 978-85-8227-424-8 (Impresso)

1.Linguística. 2.Línguas. 3.Ensino de Língua Portuguesa.
I.Neto, Antonio Cilírio da Silva. II.Universidade Estadual do Maranhão. III.Título

CDU: 821.134.3

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís - MA

www.editorauema.uema.br - editora@uema.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

CAPÍTULO 1

A SISTEMATICIDADE DA SEMIÓTICA DE PEIRCE

Antonio Cilírio da Silva Neto

Tatiana Thays Ramos 09

CAPÍTULO 2

A INTER-RELAÇÃO DA SEMIÓTICA COM A LITERATURA E AS ARTES VISUAIS

Antonio Cilírio da Silva Neto

Arielly Rangel Rodrigues 21

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICA DOCENTE NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Antonio Cilírio da Silva Neto

Jonas Lima Fernandes

Jonas Pereira da Conceição

Jordean Marques Silva 54

CAPÍTULO 4

INTERTEXTUALIDADE E RETEXTUALIZAÇÃO: APRIMORAMENTO DA LEITURA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA MATERNA

Antonio Cilírio da Silva Neto

Anne Clay Prata Almeida 70

CAPÍTULO 5

UMA PROPOSTA APLICADA SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: DA ESTRUTURA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Antonio Cilírio da Silva Neto

Marilene Souza da Silva

Aldenice da Silva Marques 101

CAPÍTULO 6

UMA HISTÓRIA FILOLÓGICA SOBRE A INFLUÊNCIA LATINA NO DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA INGLESA

Danilo Corrêa da Silva

Antonio Cílrio da Silva Neto 113

CAPÍTULO 7

UMA PROPOSTA DE ENSINO LINGUÍSTICO POR CATEGORIAS LEXICAIS EM LIBRAS COMO L2 PARA ALUNOS OUVINTES

Antonio Cílrio da Silva Neto

Daniel Rodrigues Ribeiro 136

APRESENTAÇÃO

Como um dos instrumentos de processo de avaliação de disciplinas, na UEMA/Campus Santa Inês, temos os trabalhos de conclusões de cursos, esses são monografias mais extensas. Os TCCs, são realizados no final da graduação, especificamente, “têm como objetivo central o desenvolvimento de uma pesquisa cujo tema se insere em alguma área do conhecimento linguístico ou literário desenvolvido ao longo do curso” (Gil, Cardoso e Condé, 2009, p. 7). Esse instrumento tem como função diagnosticar e informar como se deu o processo de aprendizagem. Por meio dessa atividade, o professor espera que o aluno exercite ao longo da graduação sua capacidade de pesquisar e a capacidade de realizar análise linguística e/ou literária, para que domine os recursos linguísticos e literários nos textos que lê e produz, revelando o que aprendeu e contribuindo para a construção do conhecimento da pesquisa, do ensino, da extensão e do Estágio Supervisionado.

Nas práticas de estágio, extensão e pesquisas no ensino de língua materna e estrangeira, os professores em formação, inicialmente, selecionam um mote central, o tema. Logo após, apresentam o referencial teórico que fundamenta o tema da pesquisa, ou seja, os autores que ancoram as teorias da investigação desenvolvida, apontase de modo consistente e objetivo os conceitos que orientam a fundamentação e o domínio linguístico. Em seguida, na metodologia, explicam os preceitos, instrumentos e processos mobilizados na geração e análise de dados. Em seguida, esclarece-se o tratamento da pesquisa e informa-se a abordagem escolhida e suas implicações, justificando a opção metodológica, mediante as finalidades da pesquisa. Na etapa final, resultados e discussões, se apresenta a análise dos dados e os resultados da pesquisa, aqui os dados são expostos à luz do suporte teórico apresentado, anteriormente.

Em cada capítulo, deste livro, apresenta-se análises linguísticas, domínios de linguagem morfossintático, discursivo e filológico, cujos objetivos auxiliaram os professores em formação na elaboração dos trabalhos científicos.

No primeiro capítulo, Tatiana Thays Ramos e Antonio Cilírio da Silva Neto investigam, em “SEMIÓTICA E ENSINO: a simbologia sígnica na obra A Hora da Estrela e na pintura A Hora de Macabéa”, sobre o método pragmatista em Peirce para correlacionar com as obras

A Hora da Estrela e A Hora de Macabéa e à luz da semiótica como “ciência dos signos” (Wilson e Martelotta, 2017).

No segundo capítulo Arielly Rangel Rodrigues e Antonio Cilírio da Silva Neto investigaram a sistematicidade da semiótica de Pierce (2007) em “SEMIÓTICA E ENSINO: a simbologia sígnica na obra A Hora da Estrela e na pintura A Hora de Macabéa”, apresentam questões sobre a sistematicidade da semiótica e seus aspectos no texto A Hora da Estrela (Clarice Lispector) e na pintura A Hora de Macabéa (Joel DuMara) como proposta de interrelação da literatura e as artes visuais. Contudo, nas artes propostas para interrelação e reflexões descobriu-se, posteriormente, também a relação das obras com a Poesia A Hora de Macabéa do poeta maranhense Paulo Rodrigues.

No terceiro capítulo, Marilene de Souza da Silva, Aldenice da Silva Marques e Antonio Cilírio da Silva Neto, como atividade de extensão, apresentam uma proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia, uma proposta sobre o ensino e a prática de pontuação e acentuação no 6º ano do ensino fundamental, refletiram que a realidade dos alunos deve ser levada em consideração com o eixo de conhecimento linguístico da vida escolar.

No quarto capítulo, Jonas Lima Fernandes, Jonas Pereira da Conceição, Jordean Marques Silva e Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA) apresentaram estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas numa escola. Essa abordagem foi aplicada no ensino ativo, na sala de aula, propondo um modelo de ensino de substantivos através de jogos educacionais. O uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com aporte na gamificação mostrou-se eficaz como metodologia no ensino e aprendizagem, os resultados desta pesquisa contribuíam para o desenvolvimento de estratégias no ensino de gramática na educação básica.

No quinto capítulo, Anne Clay Prata e Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA) tratam de um relatório de Estágio Supervisionado que teve como temática central o ensino de língua materna, a intertextualidade e retextualização de textos, cujo objetivo foi compreender a importância da reescrita de textos para aprimoramento da leitura e escrita em Língua Portuguesa no ensino fundamental anos finais. A experiência permitiu, no estágio supervisionado em língua materna, a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos oportunizando diferentes modos de pensar o processo de ensino, além de contribuírem na prototipação e

preparação das aulas, onde se concretizaram o pensar no processo e o pensar na prática.

No sexto capítulo, Danilo Corrêa da Silva e Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA) refletem, filologicamente, sobre a influência latina para o desenvolvimento da língua inglesa. Dizem que a língua inglesa é proveniente dos dialetos dos povos anglos e saxões. Para esses autores, com o expansionismo do Império Romano, houve uma mistura linguística e cultural que fez surgir variações na língua latina. Consideraram que os êxitos militares do exército e do império romano, sobre outros territórios, por imposição, especificamente, da língua espargiram para além dos seus domínios. Consideraram, ainda, que a língua por estar nessa constante transformação carregaram diferenças e características peculiares. Logo, reflexões filológicas foram necessárias na constituição da história filológica da língua latina e para o desenvolvimento da língua inglesa.

Por fim, no sétimo capítulo, Daniel Rodrigues Ribeiro e Antonio Cilírio da Silva Neto trazem uma compreensão a língua brasileira de sinais, Libras, com ênfase no ensino para pessoas ouvintes como segunda língua para nativos digitais, contribuindo para o ensino, integração e inclusão destes na comunidade surda, e ao mesmo tempo, dá-lhes um panorama do que significa o mundo surdo, destacando aspectos importantes que permeiam a própria língua, tais como: o sujeito surdo, sua cultura e identidade, o papel dos tradutores/intérpretes de Libras no contexto escolar, o reflexo na cultura e o ser surdo. A essência dessas práticas culminou na apresentação de uma proposta de ensino da Libras por grupos lexicais para alunos ouvintes nativos digitais aproveitando o saber tecnológico que estes já possuíam.

Contudo, as reflexões, aqui apresentadas, sobre os diferentes domínios linguísticos, em cada capítulo deste livro, contribuem para a formação do pesquisador e do professor de língua materna.

O Organizador

Dr. Antonio Cilírio da Silva Neto (Pós-Doutor e Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFT/Campus de Araguaína) Professor Adjunto II no departamento de Letras e Coordenador do departamento de Letras: UEMA/Campus Santa Inês, MA)

Fonte: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil. **Modelos de análise linguística** (organizadoras). São Paulo: Contexto, 2009.

CAPÍTULO 1

A SISTEMATICIDADE DA SEMIÓTICA DE PEIRCE

Antonio Cílio da SILVA NETO (UEMA)¹
antonioneto5@professor.uema.br

Tatiana Thays RAMOS²
brissamute@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga “A sistematicidade da semiótica de Peirce”, essa se insere na pesquisa “SEMIÓTICA E ENSINO: a simbologia sógnica na obra A Hora da Estrela e na pintura A Hora de Macabéa”. Apresenta questões sobre a sistematicidade da semiótica a partir de Peirce (2017). Pesquisa-se sobre o método pragmatista em Peirce para correlacionar com as obras A Hora da Estrela e A Hora de Macabéa e à luz da semiótica como “ciência dos signos” (Wilson e Martelotta 2017).

Funda-se em Peirce (1999, 2017) para se dizer que o signo, como coisa, carrega muitas definições na linguagem e na comunicação, porque o Signo deve ser distinto do seu objeto e porque possibilita relacionar as semelhanças do objeto e do seu *representamen* (expressão) (Wilson e Martelotta, 2017).

Metodologicamente, nesta pesquisa fez-se pesquisas bibliográficas assim como leituras e análises críticas e argumentativas. As análises argumentativas são apoiadas e discutidas à luz da literatura secundária e crítica dos teóricos. Os resultados parciais obtidos são discutidos em reuniões periódicas para posteriormente serem apresentados em eventos. Para o objetivo (i) realizou-se a leitura de Pierce (2017). Para o objetivo (ii) a leitura de Fidalgo e Gradim (2005) sobre a pragmática como método lógico-semiótico de clarificação de ideias e como método para responder questões sobre o que é o signo e o que ele significa.

1 Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto II de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: orcid.org/0000-0002-6468-5630

2 Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Campus Santa Inês, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782678468604532>

Dessa maneira, reflete-se sobre a segunda tricotomia da classificação dos signos delineadas por Peirce, que agrupa elementos referentes a linguagem, como o símbolo, o índice e o ícone. Baseados tanto em Jakobson (2007), e sua teoria da comunicação, quanto em Peirce (2017) e sua semiótica, reflete-se sobre a tradução intersemiótica e sua relação triádica, ou seja, apresenta-se que a tradução é uma relação entre signo, objeto e interpretante (Queiroz e Aguiar, 2010).

Posto isso, percebe-se que a obra pictórica *A Hora de Macabéa* de Joel DuMara é uma tradução do livro *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector, portanto, espera-se constatar essas relações intersemióticas entre essas obras e apresentar os efeitos que o signo tem sobre o leitor intérprete.

1. A SISTEMATICIDADE DA SEMIÓTICA

Como primeiro objetivo deste relatório relaciona-se questões da arte sobre a sistematicidade da semiótica a partir de Peirce (2017) e outros autores. A semiótica é a ciência que estuda os signos, seus processos de significação, comunicação, interpretação e seus efeitos de uso (Nöth e Santaella. 2017). Segundo Fidalgo (1995) Essa ciência surge em meados do século XX, sendo inicialmente nomeada como semiologia, pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure. Charles Sanders Peirce cientista, filósofo, matemático e lógico americano apresentado juntamente do linguista suíço como fundador da semiótica moderna, surge para levar o estudo dos signos à uma visão mais ampla, onde ele cria categorias de percepções para assim estudar como o indivíduo entra em contato com o objeto.

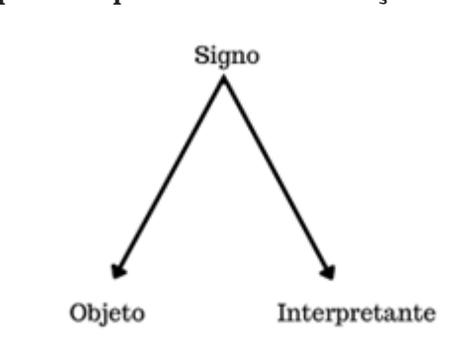
Enquanto na semiótica saussuriana se volta para o estudo dos signos linguísticos, na semiótica de Pierce existe uma “semiotização geral da existência” e a lógica, porque abrange tudo que existe. Segundo Fidalgo e Gradim (2005, p. 145) Pierce “tentou fundar uma ciência geral dos signos que pudesse dar conta do mundo da experiência humana e garantir a sua comunicabilidade”.

A semiótica de Pierce caracteriza-se por ser dotada de uma concepção triádica do signo, esse autor define:

um signo como qualquer coisa que, de um lado, é assim determinado por um objeto e, de outro, assim determina uma ideia na mente de uma pessoa, esta última determinação, que denomino interpretante do signo é, desse modo, mediatamente determinada por

aquele objeto. Um signo tem assim uma relação triádica com seu objeto e com seu interpretante (Peirce, 1931-58. P. 8.343).

Figura 1. Esquema representativo da relação triádica do signo



Fonte: autoria própria (2022) baseado em Peirce (2017).

De acordo com Pierce (2005), o signo ou *representamen* é tudo aquilo que sob certos aspectos ou modos representam algo para alguém e que cria na mente do sujeito um signo equivalente ou até mesmo mais desenvolvido, esse signo criado denomina-se como interpretante do primeiro signo, sendo o signo representante de alguma coisa, mais precisamente seu objeto. Porém, o signo não representa esse objeto em todas as suas particularidades, mas sim com referência a uma espécie de ideia que Peirce denomina como *fundamento* do *representamen*. Fundamento esse que é constituído pela *abstração*, ou seja, é necessária a abstração de algumas das características do objeto para que esse possa ser representado.

Com relação aos tipos de objetos possíveis para o signo, Peirce os distingue em dois tipos sendo eles o objeto dinâmico e objeto imediato. O objeto dinâmico se refere ao objeto real, o objeto tal como é em si mesmo. Se identifica então este como objeto da ciência, sendo aquilo que ela investiga. O objeto imediato está no signo, é conhecido tal como no signo sendo então uma ideia, o objeto imediato resulta da significação protagonizada pelo signo (Fidalgo e Gradim, 2005).

No que diz respeito ao seu interpretante, Peirce dividiu o objeto em três categorias denominados como imediato, dinâmico e

Final. O interpretante imediato relaciona-se à interpretabilidade do signo, ou seja, aquilo que o signo anuncia antes de ser interpretado. O interpretante dinâmico refere-se ao efeito de sentido produzido na mente do interpretante e se divide em três categorias, como emocional, energético e lógico. O interpretante com efeito de sentido emocional está ligado a experiência sensorial e o inconsciente, como a lembranças que são despertadas por meio de cores ou imagens. O interpretante com efeito de sentido energético está ligado a ação e reação física, se trata do gasto de energia mental necessário para reorganizar e extrair uma informação quando se tem indício de algo. O interpretante com efeito de sentido lógico está associado ao conhecimento de regras interpretativas internalizadas no intérprete sem essas regras os símbolos não possuem significado. Por fim, o interpretante final está relacionado ao modo como cada mente registra o signo de acordo com algumas condições, é necessária informação externa para entender o signo. Peirce separou o signo em três tricotomias:

Quadro 1: Tricotomia signica em Pierce

| Primeira Tricotomia | Segunda Tricotomia | Terceira Tricotomia |
|---|--|--|
| O signo em si mesmo, a relação se dá pela qualidade, um existente concreto ou uma lei geral (Peirce, 2010). | Conforme a relação do signo para com o seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter uma relação existencial com o seu objeto ou em sua relação com o seu interpretante (Peirce, 2010). | Conforme o seu interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão (Peirce, 2010). |
| Pode ser dividido em: <i>Qualissigno</i> , <i>Sinsigno</i> ou <i>Legissigno</i> . | A segunda tricotomia está relacionada ao tipo de relação do signo com seu objeto, assim gerando um <i>ícone</i> , um <i>índice</i> , e um <i>símbolo</i> . | Os tipos de signos correspondentes são o <i>Rema</i> , <i>Dicissigno</i> e <i>Argumento</i> . |

Fonte: Peirce (2010)

Na primeira tricotomia, de acordo com Fidalgo e Gradim (2005) o qualissigno é totalmente necessário para os processos semióticos por se encontrar em posição única como signo comunicante de qualidades.

Na segunda tricotomia, a que utilizaremos para estabelecer a relação entre os signos que se pretende analisar, o ícone é o signo que estabelece sua relação com seu objeto a partir de uma semelhança qualquer que seja, independentemente da existência ou não de tal objeto. A exemplo de ícones pode ser tomada a imagem, estatuas, filmes, desenhos etc. O índice é o signo que estabelece uma relação real e direta com o seu objeto, sendo a representação determinada por associação ou indicação, como exemplo de índice existe os sintomas que indicam ou estão associados a doença, o gesto de apontar ou o cata-vento (Fidalgo e Gradim, 2005). O símbolo, é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, representação está ligada ao que foi estabelecido culturalmente, a relação acontece por meio de atribuição. São exemplos de símbolos a bandeira de um país, a cruz simbolizando o cristianismo etc.

2. SEMIÓTICA E AS ARTES

Segundo Fidalgo (2003-2004) as artes como o teatro, cinema, música, literatura, pintura entre outras formas de arte tem sido um dos campos de principal investigação da semiótica. As razões para tal são diversas, sendo possível ser citado o fato de a arte ser um campo ainda a se explorar no seu aspecto teórico já que nunca foi reivindicada por nenhuma disciplina consolidada.

Também se deve levar em consideração o fato de as artes serem formas de expressão e comunicação similares à linguagem além de, e o mais importante, pelas artes serem atividades simbólicas dos homens. Uma maneira comum de investigar as artes na perspectiva da semiótica é compará-las à linguagem e tomá-las como forma de expressão e comunicação imbuída, de certa forma, de uma mensagem a ser decodificada. A abordagem semiótica da arte pode ser feita em três perspectivas, como se ver abaixo:

Quadro 2: Abordagem semiótica da arte feita em três perspectivas:

| Semântica | Sintática | Pragmática |
|---|---|--|
| A perspectiva semântica tem o objetivo de questionar as formas de significação e os tipos de significados presentes em uma obra de arte, a investigação gira em torno de uma mensagem que a obra de arte veicula (que mensagem? como a veicula? com que adequação?) | Na perspectiva sintática o olhar se volta para a organização das partes, simultâneas ou sucessivas, objeto artístico, a semiótica terá o papel de investigar as partes do todo de uma obra, e segmentá-la o máximo possível com o objetivo de estudar a relação entre as partes e a relação entre as partes e o todo. | Na perspectiva pragmática o estudo é voltado para a relação da obra de arte com seus contextos assim como a relação que produtores e receptores estabelecem com ela. |

Fonte: Fidalgo e Gradin (2004)

Contudo, é relevante destacar a distinção entre estética e semiótica das artes, enquanto a primeira aborda a obra de arte pela perspectiva do belo e carrega uma abordagem valorativa dela, a semiótica das artes possui uma abordagem descritiva, seu objetivo é analisar as obras de arte na sua dimensão simbólica e significativa e por consequência nas suas estruturas de significação.

3. MÉTODO PRAGMATISTA

O pragmatismo para Peirce se trata de um método lógico-semiótico capaz de esclarecer as ideias. O pragmatismo é o método que vai responder à questão levantada acerca do signo, a que pensamento se encontra associado e a que objeto se refere, em seu esquema de classificação das ciências Peirce divide a lógica em três subdisciplinas começando pela gramática especulativa, responsável pela classificação das funções e formas de todos os signos, seguindo com a crítica que compreende o estudo da classificação e validação dos argumentos e por fim a metodêutica que consiste no estudo dos métodos para chegar a verdade, o pragmatismo que baseia-se na ideia de que o sentido de um

conceito ou proposição pode ser explicado pela consideração do seus efeitos práticos se encaixa na teoria metodêutica (Fidalgo, 2003-2004).

Em seu ensaio *como tornar nossas ideias claras* (1876) Peirce critica a compreensão da filosofia cartesiana em relação a apreensão das ideias principalmente as noções de clareza e distinção. A filosofia cartesiana compreende a clareza como a capacidade de compreender uma ideia em qualquer circunstância e nunca a confundir com qualquer outra que seja, relativo a esse entendimento Peirce levanta duas objeções.

Primeiramente essa seria uma capacidade além da habilidade humana levando em consideração que não é possível até então que o ser humano reconheça uma ideia em todos seus contextos e formas sem nunca duvidar de sua identidade.

Adiante, o reconhecimento dessa ideia seria apenas uma familiaridade com ela, o que nesse caso seria desenvolvido apenas um sentimento subjetivo não dotado de qualquer valor lógico e a clareza não pode resumir-se a uma impressão. Em complemento a concepção de clareza, a distinção se define como uma ideia onde todos seus elementos são claros sendo assim possível definir uma ideia em termos abstratos. Em termos gerais a crítica central de Peirce à noção de clareza e distinção é a de que as duas concepções não permitem decidir entre uma ideia que parece ser clara e outra que realmente o é (Fidalgo, 2004).

Em sua máxima pragmatista, Peirce (1993) afirma que a ação do pensamento é motivada pela irritação da dúvida e cessa ao ponto em que se atinge a crença, levando em consideração que a única função do pensamento é a produção da crença, que por sua vez tem a função de acabar com a hesitação de como agimos ou procedemos. Peirce define a crença como uma regra de ação que ao mesmo tempo que é um lugar de paragem também é um lugar de recomeço para o pensamento já que a aplicação da crença implica posterior dúvida e posterior pensamento.

No livro *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector (2020), quando Olímpico de Jesus e Macabéa se conhecem ocorre a dúvida por não saberem como agir um com o outro, e a qual assunto dar início, porém o narrador afirma que os dois se reconhecem como nordestinos, e a partir desse reconhecimento é determinado o assunto das poucas conversas do casal como fica claro no trecho “As poucas conversas entre os namorados versavam sobre farinha, carne-de-sol, carne-seca, rapadura, melado. Pois esse era o passado de ambos[...]” (2020, p. 42), baseando-se no pensamento de Peirce, uma crença cessou essa dúvida e definiu a base de ação e reação dos personagens. Na obra *A Hora de Macabéa*, do

artista maranhense Joel DuMara, também ocorre esse reconhecimento do receptor nordestino com a obra gerando um sentimento de empatia em um contexto cultural.

Peirce afirma que a essência da crença é a criação do hábito. Fidalgo (2003-2004) dá como exemplo o garfo que é utilizado para servir-se de alimentos sólidos, a crença de que esse objeto é um garfo condicionará essa ação, porém para um chinês de uma aldeia remota da china, que se serve normalmente com *hashi*, é possível que ele não tenha a mesma crença sobre aquele objeto, e venha a desenvolver uma ideia totalmente diferente, o que resultará em uma ação igualmente diferente como por exemplo, utilizá-lo como um ancinho para remover a terra em pequenos vasos de flores, então sua crença será de utilizá-lo para tratar a terra de seus vasos. O que evidencia o fato de que crenças diferentes distinguem-se pelas diferentes formas de ação a que dão origem, então a simples diferença de como se tem consciência da crença não é suficiente para considerá-la diferente de outra, já que ela resultará na mesma ação, o hábito é conjunto de todas essas ações constituindo a identidade da crença e sendo seu critério de avaliação para identificar a diferença existente em relação à outras. Na história, a tia de Macabéa tinha o hábito de lhe dar cascudos na cabeça, para evitar que ela vire uma prostituta, a atitude da tia resulta da crença de que o conceito de educação está ligado a violência.

Ainda sobre a crença, Peirce em seu ensaio *A fixação da crença* (1877), argumenta que o homem julga satisfatório se manter fiel a suas crenças sem vacilar. Aquele que se mantém convicto de sua crença regozija do prazer proveniente da sua “paz de espírito” visto que a dúvida gera irritação. Diante disso Peirce propôs quatro métodos, conforme a crença humana pode se fixar, são eles:

Quadro 3: Métodos sobre a fixação da crença em Pierce (1877)

| Método da Tenacidade | Método da Autoridade | Método A-Priori | Método Científico |
|--|---|--|---|
| Aqui o indivíduo se apega a sua crença como verdade absoluta, e não está disposto a considerar outras perspectivas, e reconsiderar suas convicções mesmo que essas se comprovem equivocadas. | É o mais utilizado destes os tempos remotos, para se garantir a perpetuação de doutrinas religiosas e políticas tomadas como verdades e por meio da ignorância controlar as massas. | Está relacionado as crenças provenientes de uma pseudociência, não a uma análise científica comprovada, mas o indivíduo a leva em conta por ser razoável. São crenças respeitáveis do ponto de vista da razão, porém falhas ao ponto que se assemelham ao gosto pessoal. | Diferentes dos outros métodos apresentados, nesse é possível determinar o que é certo e o que é errado, aqui todo indivíduo chegara à mesma resposta, ou seja, proporciona um conceito externo e universal. A crença que se alcança não sofre interferência do pensamento humano. |

Fonte: os autores, baseados em Fidalgo (2004).

CONCLUSÃO

Podemos concluir que a semiótica de Peirce possui um sistema de estudo dos signos amplo e ramificado em cada aspecto, cada tricotomia atua como uma categoria de percepção por meio das quais se estuda como o indivíduo entra em contato com o objeto e qual possível efeito de sentido ele poderá gerar na mente interpretante. As tricotomias também se destacam por carregar particularidades que se interligam em seus conceitos, cada uma remete a uma outra e forma um grande sistema por meio do qual se torna possível entender o signo em sua relação com os objetos e interpretantes. Pode-se ainda observar como o pragmatismo na concepção de Peirce com seu conceito de dúvida e crença, explica como se pode chegar à conclusão de uma ideia e dela gerar um hábito, utilizando o pragmatismo na análise de obras de arte, se torna possível a observação da relação estabelecida entre o artista e sua obra, e entre a obra e o observador levando em consideração os aspectos contextuais presentes nas produções artísticas, permitindo assim uma análise para além do observável.

REFERÊNCIAS

FIDALGO, António. **Semiótica: a Lógica da comunicação**. Covilhã: UBI, 1995.

FIDALGO, António. **Manual de Semiótica**. UBI (Universidade da Beira Interior). Portugal, PT, 2003-2004.

FIDALGO, António. GRADIM, Anabela. **Manual de Semiótica**. UBI (Universidade da Beira Interior). Portugal, PT, 2005.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 24^a ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: editora Rocco, 2020.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lúcia. **Introdução a Semiótica**. São Paulo: Paulus, 2017.

PEIRCE, Charles Sanders. **A fixação da crença**. Popular Science Monthly, v. 12, p. 1-15, 1877. Disponível em: <<https://www.bocc.ubi.pt/pag/peirce-charles-fixacao-crenca.html>>. Acesso em: maio.2023

PIERCE, Charles Sanders. (1931-58): **Collected Papers vol. I-VIII**. (eds.) Hartshorne and Weiss. Cambridge MA: Harvard University Press.

PEIRCE, Charles Sanders. **Como tornar as nossas ideias claras**. tradução policopiada na UBI, 1993.

PEIRCE, Charles Sanders, 1839-1914. **Semiótica/Charles Sanders Peirce**; [tradução José Teixeira Coelho Neto]. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

QUEIROZ, J.; AGUIAR, D. Tradução intersemiótica ação do signo e estruturalismo hierárquico. **Lumina**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

WILSON, Victória. MARTELOTTA, Mário Eduardo. Arbitrariedade e iconicidade. In: Martelotta, Mário Eduardo (org.) **Manual de linguística**. 2ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

CAPÍTULO 2

A INTER-RELAÇÃO DA SEMIÓTICA COM A LITERATURA E AS ARTES VISUAIS

*Antonio Cílrio da SILVA NETO (UEMA)¹
antonioneto5@professor.uema.br*

*Arielly Rangel RODRIGUES²
aryelly48@outlook.com*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investigou “A inter-relação da semiótica com a literatura e as artes visuais”, onde pesquisou-se o contato da arte e o que ela proporcionou e trouxe de oportunidades entre o que estava estampado na tela *A Hora de Macabéa* ou nas páginas do livro *A Hora da Estrela*, o que para o interpretante ou para o sujeito que aprecia as artes, possibilita a criação e a formação de um pensamento crítico, fazendo uma comunicação entre os sentimentos e as ações do mundo em sua volta (Souza, 2013).

Para Aristóteles (2014), na sua *Poética*, a “arte” que se utilizava da palavra, e que não tinha nome naquela época, ficou conhecida como Literatura, como arte da palavra. Diante disso, nos valem dos conceitos de Peirce (2017), Nöth, Santaella, 2015 (1998), Plaza (2013), Fidalgo e Gradín (2005), entre outros, para a fundamentação desta pesquisa. A semiótica como o estudo dos signos permitiu relacionar essas duas linhas artísticas (literária e pictórica) para se extrair possibilidades de ensino em sala de aula, além de promover o incentivo da pesquisa e criação artísticas, valeu-se, ainda, da análise pelo viés semiótico e a interpretação pela pragmática.

1 Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto II de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: orcid.org/0000-0002-6468-5630

2 Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Campus Santa Inês, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1157542633508330> DOI: <https://orcid.org/0009-0002-6571-4656>

Esses entendimentos contribuíram como propostas de conceitos e de análises semióticas acerca dos materiais escolhidos para estudo, as obras de artes sígnicas.

Adicionalmente, novas descobertas foram feitas, como por exemplo a relação da personagem do livro Macabéa com a pintura A Hora de Macabéa e com a poesia de mesmo nome, A Hora de Macabéa, de Paulo Rodrigues. Descobriu-se que essa relação estabelecida entre o pintor e o poeta Paulo Rodrigues, residente em Santa Inês, marcou o trabalho em que Joel DuMara representou em tela.

Portanto, esses signos e os símbolos como imagens simbólicas nos estudos de textos verbais e não verbais auxiliaram nas reflexões das artes propostas para inter-relação e reflexões em “A Hora da Estrela”, de Clarice Lispector, e a pintura do artista plástico maranhense Joel DuMara, “A Hora de Macabéa”.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

Como a nossa pesquisa é de característica bibliográfica, os materiais utilizados foram livros, artigos e teses, que serviram de fundamentação teórica para a análise proposta. Durante a vigência da pesquisa todas as novas descobertas eram discutidas em reuniões periódicas com o orientador e a segunda bolsista, onde alinhávamos nossos pontos em comuns e contribuíamos uns com os outros para ampliarmos as descobertas.

A pesquisa segue a estruturação apresentada nos objetivos, primeiramente buscou-se relacionar questões de interação de textos verbais e não verbais, e estabelecemos essa relação pela tradução intersemiótica de Júlio Plaza que em suas propostas vale-se da semiótica Peirciana. Continuamente, procurou-se entender como o contato da arte pictórica oferece aos apreciadores (interpretantes) possibilidades de análises e interpretações e novas descobertas partindo de sua relação com o os livros, de forma aprofundada. Descobriu-se muito mais do que as tintas mostram em uma tela, ou do que as palavras expõem em páginas de livros, as entrelinhas e as curvas de uma pincelada expressam vida. Por fim, após alcançarmos a realização dos objetivos foi possível contribuímos com uma proposta de metodologia de ensino através dos conceitos e análises semióticas utilizadas no livro A Hora da Estrela e no quadro A Hora de Macabéa como obras de arte sígnicas.

Figura 1 Capa do livro *A Hora da Estrela*



Fonte: Victor Burton e Anderson Junqueira, 2020

Figura 2 *A Hora de Macabéa*



Fonte: Joel DuMara, 2017

2. RESULTADOS

2.1 A interação entre textos verbais e não verbais pela Tradução Intersemiótica

A comunicação é um fenômeno social e se dá mediante a alguma forma de linguagem, que pode se alterar de acordo com a forma que as pessoas a utilizam, portanto, a linguagem é algo inerente ao ser humano, que possibilita essa comunicação. É importante definir a concepção de linguagem que compreende os estudos aqui propostos. Segundo Travaglia (2002), há três concepções de linguagem definidas, a linguagem como expressão de pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como processo de interação. No entanto, como via de estudos pragmáticos, acerca dos aspectos semióticos estudados dentro da arte, nota-se que a utilização da linguagem para realizar ações e atuar sobre o interlocutor enquadra-se melhor na proposta de interação entre literatura e arte, pois a linguagem é “um lugar de interação humana, interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação de comunicação, em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 2002, p. 19).

Corroborando para melhor definição sobre a linguagem, Aguiar (2004) diz que os códigos de expressão e comunicação na humanidade:

tem suas próprias formas de pensamento e aspectos de linguagem significativas, há múltiplos códigos linguísticos criados dentro das próprias sociedades devido às suas condições de vida, as classes sociais e etc., contudo, podemos dividir tais códigos de expressão de comunicação em duas formas, “o verbal e o não verbal. O primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e o segundo, vale-se de imagens sensoriais várias, como visuais, auditivas, sinestésicas, olfativas e gustativas (Aguiar, 2004, posição 246).

Posto isso, a linguagem vai muito além da utilização apenas do verbo, mas tem sua amplitude caracterizada na pintura, na dança, nos filmes e se utilizam de formas de linguagens para comunicar algo. Nesse sentido, observa-se também uma necessidade de estabelecer uma relação do texto verbal com o não verbal e os significados que os relacionam.

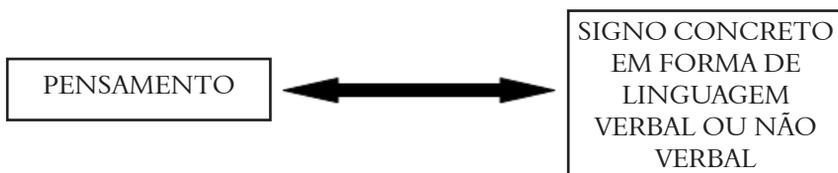
Jakobson (2007) distingue três maneiras de se interpretar um signo verbal, a primeira é através da tradução intralingual, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos na mesma língua; a segunda é a tradução interlingual, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; e a terceira que é a tradução inter-semiótica, que é a interpretação de signos verbais por meio de signos não verbais. Sendo, portanto, a terceira classificação que se utiliza aqui para aprofundamento da pesquisa.

Sendo assim, as definições propostas por Plaza (2013) para caracterizar a tradução inter-semiótica, essa terceira seria como uma redescoberta do passado, ou seja, a continuidade do passado histórico que é colocado em páginas de livros, músicas, telas e cinemas. Portanto, esse autor apresenta a inter-semiótica como uma “prática crítico-criativa na historicidade nos meios de produção e reprodução, como literatura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogos de signos, como síntese e reescritura da história” (Plaza, 2013, p. 14). De fato, o pensar e transformar os sentidos em signos. Para esse autor:

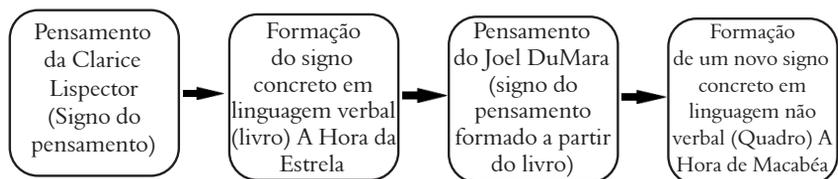
o signo é a única realidade capaz de transitar na passagem da fronteira entre o que chamamos de mundo interior ao mundo exterior. Nessa medida, mesmo o pensamento mais ‘interior’, porque só existe na forma de signo, já contém o germen social que lhe dá possibilidade de transpor a fronteira do eu para o outro (Plaza, 2013, p. 20).

Posto isso, observa-se que o signo sendo signo já no pensamento e sendo traduzido em forma de linguagem é a única maneira de transpor aquilo que se encontra em uma linguagem verbal para uma linguagem não verbal, pois a linguagem perpassa entre o que é concreto e o que é abstrato da realidade.

Concorda-se que a linguagem já é a própria tradução intersemiótica do pensamento e a partir do momento que um signo concreto produz um novo pensamento no leitor, disso se cria algo novo em uma nova forma de linguagem, tem-se um novo signo a partir da transferência de linguagem e isso é tradução intersemiótica de uma linguagem para outra, segundo Plaza.



Utilizando como exemplo os objetos de análises propostos



A tradução intersemiótica pode ser dividida em algumas tipologias que contribuem, não para estabelecer um conceito inflexível, mas sim para nortear os processos de tradução, e essas tipologias seguem o mesmo rumo daquelas formuladas primeiramente por Peirce (2010) em sua obra.

Há três tipologias de tradução intersemiótica que Plaza (2013) apresenta na sua obra.

| Tradução Icônica | Tradução Indicial | Tradução Simbólica |
|--|---|--|
| Pautada no princípio da similaridade | Pautada pelo contato entre o original e a tradução | É realizado pela contiguidade constituída, o que é feito por metáforas, símbolos ou outros signos de caráter convencional. |
| Produção análoga entre os Objetos Imediatos | O objeto imediato do original é transladado para um outro meio. | Se relacionará com seu objeto por força de convenção, e sem essa relação ela não poderá existir. |
| Produz significados sob a forma de qualidades e de aparências, similarmente. | Dele pode se distinguir dois tipos de Tradução: Topológica homeomórfica e Topológica-metonímica | Neste caso a tradução é uma transcodificação. |

Fonte: baseado no texto de Plaza (2013, p. 90 - 93)

Para Plaza (2013) a tradução intersemiótica como pensamento intersemiótico, trânsito de meios e transmutação de formas diz que o pensamento é tido como único modo de representação e que o ícone é o único meio de transmitir diretamente uma ideia.

Os três tipos de Tradução

1. Icônica: aumenta a taxa de informação estética, com isso a tradução se distancia da conexão que o original representa, somente as qualidades materiais nos farão lembrar as qualidades do objeto despertando sensações comparativas.

O ícone produz significados a partir das qualidades e aparências entre a pintura A Hora de Macabéa e o livro A Hora da Estrela, assim será uma transcrição do livro para a pintura.

2. Indicial ou Índice: a tradução é determinada pelo signo antecedente, relação de causa e efeito ou uma relação de contiguidade de referência, se acentua caracteres físicos do signo (Macabéa) que será interpretada pela experiência concreta (a tela: A Hora de Macabéa), uma transposição do livro para a pintura.

3. Simbólica: a relação com seu objeto é feita por força de convenção, por conexões, o que determina a sua significação. A pintura A Hora de Macabéa traz uma convenção, ou seja, uma conexão com a personagem Macabéa do livro da Clarice Lispector, pois há a transposição da personagem do livro para a pintura de DuMara.

O processo simbólico da pintura determina as leis de como um signo (Macabéa de A Hora da Estrela) dá surgimento a outro signo

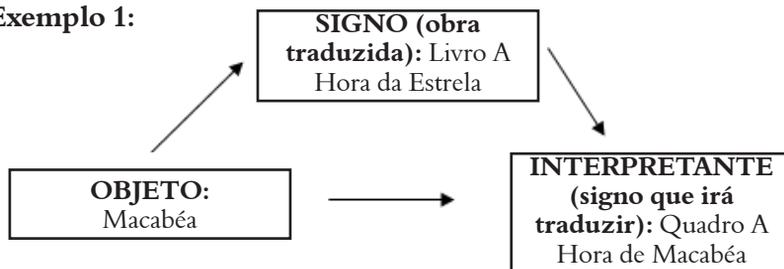
(Macabéa de A Hora de Macabéa). O símbolo (pintura) é uma lei ou regularidade de um futuro indefinido, o símbolo governa, se materializa e determina algumas qualidades, une o sensível ao inteligível se tornando o significante (a pintura, A Hora de Macabéa).

E nessa caracterização Plaza está atuando seguindo os passos daquilo que uma vez Peirce já havia estabelecido.

Outrossim, Queiroz e Aguiar (2010) contribuem para esse pensamento quando apresentam que a tradução intersemiótica tem uma relação triádica, ou seja, a tradução é uma relação entre signo, objeto e interpretante e que a tradução ao produzir um signo de natureza diferente do objeto, desperta no leitor um efeito análogo.

Os autores ainda apresentam os meios de como se estabelece essas relações, sendo a primeira em que o signo é a obra traduzida, o interpretante é o signo que irá traduzir e o objeto do signo traduzido, também é o objeto da obra traduzida, e a segunda é que o signo é o alvo semiótico da interpretação, o objeto desse signo é a obra que será traduzida, e o interpretante é o efeito produzido no intérprete, nessa segunda versão têm-se o efeito que o signo produz no leitor.

Exemplo 1:



No esquema acima, o quadro de Joel DuMara é o signo que vai traduzir o objeto (Macabéa) da obra (A Hora da Estrela), portanto o mesmo objeto da obra será também o objeto do signo tradutor (a Macabéa vai ser objeto tanto do livro quanto do quadro). Portanto o resultado da tradução (quadro) será o interpretante que é o mesmo que o signo traduzido.

Exemplo 2:



No esquema apresentado, nota-se que para a conclusão do seu ciclo completo, é necessário a ação da pragmática, pois espera-se a resposta do leitor interpretante da obra traduzida, resposta essa que será formulada a partir de conhecimentos prévios do interpretante que produzirá o efeito análogo no leitor, vale ressaltar que o leitor/intérprete só conseguirá associar o quadro A hora de Macabéa à Macabéa do livro, se anteriormente ele tiver tido contado com o signo traduzido, caso contrário na sua mente a ação análoga lhe levaria para outro estado de pensamento divergente do que está condicionado na obra.

No entanto, não se fala sobre levar o leitor a seguir apenas um pensamento que foi definido e que deve ser interpretado apenas de um modo, mas sim uma indicação de que caminho seguir, pois tratando-se de uma tradução, há um produto por trás daquilo que foi feito, e esse produto ser previamente conhecido colabora para a melhor interpretação mesmo subjetiva do leitor acerca do tema trabalhado na obra. Pois a subjetividade é algo que a arte leva em consideração em relação ao sentido de sua interpretação, já que:

o pintor deixa registrado uma mensagem de impacto em seu público, onde cada observador irá olhar e interpretar e sentir o que é passado muitas vezes de forma diferente da prevista pelo pintor, isso será o ato de comunicação se renovando. “isso acontece porque a intenção comunicativa de todo artista não é determinada por um sentido único; diz respeito a uma significação geral, possível de ser compreendida de modos variados pelos homens de todos os tempos e lugares, o que está em jogo não é um depoimento particular sobre um fato privado que só a ele interessa, mas a provocação de um profundo sentimento humano capaz de ser reconhecido e vivido por todos.” (Aguilar, 2004, posição 87)

Por exemplo, no quadro A Hora de Macabéa, caso um sujeito não tenha lido o livro A Hora da Estrela e não saiba quem é Macabéa, sua interpretação iria para outra linha de pensamento, imaginando que talvez a mulher representada no quadro seja outra. Essa divergência interpretativa do tema da obra quer dizer que o leitor/intérprete não conheceu a obra, portanto, seu conhecimento prévio sobre o tema e que lhe possibilitaria fazer uma relação análoga não foi despertado.

No quadro ou no livro, o leitor/intérprete levará em consideração muito além do que apenas letras estampadas em um papel, ou tintas espalhadas por uma tela, mas deve considerar a obra como objeto simbólico, onde o autor colocou muito de suas ideologias que o constitui em grupos de pensamentos sociais e históricos. Portanto, cada detalhe aqui apresentado foi necessário para constituir uma tradução e interpretação da obra.

2.2 Clarice Lispector e A Hora da Estrela; Joel DuMara e A Hora de Macabéa: vida e obra dos autores

Primeiramente, ressalta-se que Clarice Lispector (1920 – 1977), nasceu em 10 de dezembro de 1920, em Tchetchelnik, na Ucrânia. Em 1922 sua família mudou-se para o Brasil, aportando em Manaus, mais tarde passaram a residir em Maceió. Em 1925 sua família se muda para Recife, onde Clarice passou toda sua infância e metade da sua adolescência, aprendeu a ler e a escrever bem nova, além de estudar outros idiomas, aos 9 anos perdeu sua mãe. Desde muito cedo Clarice Lispector desenvolveu o gosto pela leitura e escrita, na sua infância já inventava histórias e enviava seus textos para a seção infantil do jornal Diário de Pernambuco, infelizmente seus textos não foram publicados.

Em 1937 Clarice passa a morar no Rio de Janeiro com os pais e suas irmãs, lá cursou Direito, foi também nesse período que passou a trabalhar como tradutora e jornalista, em 1944 publicou seu primeiro livro *Perto do Coração Selvagem*, que foi bem recepcionado pela crítica e recebeu um prêmio da Fundação Graça Aranha.

De 1967 a 1973 trabalhou no *Jornal do Brasil* escrevendo crônicas que mais tarde foram recolhidas em um livro chamado *A Descoberta do Mundo*. Outras obras de Clarice Lispector são *O Lustre* (1946), *A Cidade Sitiada* (1949), *A Paixão Segundo G.H.* (1964), *Água Viva* (1973), *Laços de Família* (1960), *A Hora da Estrela* (1977), *Felicidade Clandestina* (1971), entre vários outros títulos.

Em suma, *A Hora da Estrela*, última obra de Clarice Lispector publicada em vida, e objeto de estudo, aqui apresentado, é narrada por Rodrigo S.M. que vai nos contar sobre uma jovem alagoana pobre, órfã de pais, criada pela tia e que se muda para Rio de Janeiro, lá a tia também morre e a protagonista Macabéa fica sozinha no mundo, vivendo apenas do seu emprego de datilógrafa, e um de seus maiores prazeres é ouvir rádio.

A personagem, mesmo sendo feia e ignorante, acaba encontrando um namorado chamado Olímpico de Jesus, mas o namoro não dura muito depois que Olímpico encontra Glória, que ao contrário de Macabéa, é considerada bonita, com uma condição financeira melhor e é carioca.

Por fim, no decorrer da diegese, Macabéa segue o conselho de uma amiga e vai a uma Cartomante, que lhe diz: você terá um futuro incrível, no entanto, assim que sai de lá e atravessa a rua acaba sendo atropelada por uma Mercedes Benz, e é nessa hora que acontece a sua “hora da estrela”, o momento em que todos a enxergam.

A autora Clarice Lispector faleceu no mesmo ano da publicação de *A Hora da Estrela*, dia 9 de dezembro de 1977, devido a um câncer no ovário. Após sua morte, outra obra, intitulada *Um Sopro de Vida*, foi publicada postumamente, organizada pela sua amiga Olga Borelli. Lispector foi considerada uma importante escritora e jornalista brasileira do século XX.

Adicionalmente, Joel Pereira Silva, mais conhecido como Joel DuMara, é um artista plástico natural de Santa Inês, cidade do Estado do Maranhão. Joel possui formação acadêmica em Economia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e desde muito novo começou a se interessar pelas artes visuais, esse interesse o levou a iniciar uma jornada de autoaprendizagem para produzir suas próprias artes. Suas obras são inspiradas, principalmente, nos movimentos da arte moderna: expressionismo e surrealismo, essas características podem ser observadas nas linhas que marcam sua pintura, nos efeitos visuais de transparência e movimentos aquáticos que parecem saltar para fora das suas telas.

Joel DuMara passou a divulgar profissionalmente suas obras em 2015, com a exposição “O Maranhão que grita”, e desde então, começou a participar de diversos eventos artísticos. Sua última exposição individual foi em 2022, intitulada “Engajamento de Cor” no Rio de Janeiro, onde houve exposições de obras com temas universais,

representando as pautas e críticas sociais de paisagens da “cidade maravilhosa” de São Luís e inspiradas em poesias e outros quadros. Joel DuMara tem uma grande sensibilidade visual e busca inspiração na literatura, música e cinema.

Além disso, o curador de arte, Carlos de Mouro em entrevista dada ao JMTV 1ª Edição (2022) diz que “que através da paleta multicolorida, DuMara consegue fazer uma denúncia da desigualdade social”, além da beleza de quando pinta paisagens, o curador de arte afirmou também que a obra de Joel apresenta uma estética que beira o místico, além de poesia e musicalidade em suas obras. Joel DuMara já participou de uma exposição coletiva na CNAP em Lisboa, Portugal, pela Vivemos Arte e de vários outros eventos relacionados à arte.

Contudo, passa-se para as análises e reflexões sobre Macabéa na obra *A Hora da Estrela* de Lispector e *A Hora de Macabéa* em DuMara, e as perspectivas do que essas obras expressam e o que elas proporcionam ao interpretante entre o que está estampado em uma tela e em páginas de livros.

2.3 “Macabéa” em a Hora da Estrela e em a Hora de Macabéa: uma expressão semiótica³

As pesquisas e discussões apontam a arte como um campo de investigação semiótica, pois, nela encontra-se objetos de expressão e de comunicação símil à linguagem, na qual se realiza ações simbólicas de exploração e representações significativas dos e para os seres humanos. Nessa pesquisa a personagem Macabéa, nas obras *investigadas A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa* exerce esse papel de objeto simbólico.

De acordo com Fidalgo e Gradin (2005), há três formas de se investigar as artes de forma semiótica, seria comparando-a à linguagem, olhando ambas como signos dotados de expressão e comunicação em que se há uma certa mensagem que é necessário se decodificar. Sendo assim, a abordagem semiótica pode ser feita numa perspectiva dos sentidos semânticos, onde é necessário haver uma interrogação acerca das formas de significação e os tipos de significados que podem estar presentes em uma obra de arte. Outra forma de se investigar a Semiótica na arte, é de forma sintática, onde há preocupação em relação à organização das partes do objeto artístico, e nessa investigação

3 Livro utilizado para citações: Lispector, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

foi necessário “investigar a parte do todo, isolá-las (segmentar o mais possível o todo da obra), estudar as relações existentes entre as partes e as relações entre todos e partes” (Fidalgo e Gradim, 2005, p. 136).

E, por fim, a abordagem pragmática que visou o estudo das relações entre a obra de arte e o contexto em que estão inseridas, “ou melhor, aos seus contextos, e também as relações que produtores e receptores (consumidores) estabeleceram com ela” (Fidalgo e Gradim, 2005, p. 136).

Para esses autores, diferentemente da abordagem estética da análise da arte, ou seja, uma abordagem valorativa, a semiótica se pauta em uma abordagem descritiva, focada nas suas estruturas de significação, ou seja, “a semiótica faz é analisar as obras de arte na sua dimensão simbólica e significativa” (Fidalgo e Gradim, 2005, p. 137).

Portanto, a análise aqui realizada perpassa por todas as três abordagens de apresentadas por Fidalgo e Gradim (2005) e teve como ponto de partida uma entrevista do Joel DuMara⁴, o artista de *A Hora de Macabéa*, cedida à pesquisadora e ao orientador no dia 19 de setembro de 2022 na biblioteca da UEMA Campus Santa Inês.

No início da entrevista, com foco na compreensão e na análise da arte *A Hora de Macabéa*, o artista Joel DuMara nos diz que suas obras têm inspiração no surrealismo e pós-impressionismo, duas correntes artísticas que tiveram destaques no século XIX e XX, respectivamente, disse que:

Joel DuMara: Veja só, essa é uma obra surreal, é, no meu trabalho a característica principal é o surrealismo, com características também do Van Gogh, do pós-impressionismo e misturando tudo isso se torna uma obra contemporânea, eu não tenho um estilo é, simplesmente surrealismo, é um surrealismo um pouco sutil, não é uma coisa mais agressiva como o Salvador Dali ou... então tem essa mistura então por isso que ela é contemporâneo, e também por o, pela época também, com uma coisa mais contemporânea com esse estilo próprio meu, que esse traços largos, esses traços largos vem de Van Gogh né [...], , e poesia, simplesmente o olhar poético de tudo a minha visão poética perante as coisas é muito forte muito aguçada, desde criança eu

4 Entrevista concedida por SILVA, Joel Pereira. Entrevista I [19.09.2022]. Entrevistadores: Arielly Rangel Rodrigues e Antonio Cilfrio da Silva Neto, 2022. Arquivo M4A (54min).

não consigo ver as coisas simplesmente da forma como elas são, eu tenho a visão poética de tudo, eu tenho essa facilidade, não tenho esse problema como inspiração né.

O surrealismo se caracteriza por um movimento artístico literário, “com características antinômicas e contorno indefinível” (MOISÉS, 1999, p. 485). Esse movimento promoveu uma grande influência nos autores e artistas da época do século XIX, reverberando inspirações até hoje com suas características e, apesar de aparentemente ser um movimento com maior adequação à literatura, foram surpreendentemente produzidas muito mais obras em pintura surrealista.

Paulatinamente, ainda de acordo com Moisés (1999) o surrealismo busca se expressar como seria o funcionamento real do pensamento, não mais ligado pela razão ou estética, mas se configurando como uma linguagem automática.

Como Joel DuMara diz, o surrealismo na sua obra não é tão veemente quanto outros artistas que lhe inspiram, mas é perceptível o pouco contorno da forma que traz o ar de que não é exatamente um rosto, mas que são aspectos do ambiente pintados se juntando até formar alguém, não há delimitações, apenas composições que juntas formam traços ligados aos outros e assim produzindo a sensação de se enxergar precisamente o rosto de Macabéa, todos os elementos pensados para construir essa composição na tela que mais parece ao fluxo de pensamento livre.

Seguidamente, o artista também fala de outra escola artística/literária, o pós-impressionismo, movimento artístico que engloba vários estilos adotados por artistas que sucederam o impressionismo, o termo foi primeiro utilizado em 1910 pelo artista e crítico de arte Roger Fry (1866-1934) como uma reação “contra a preocupação do impressionismo com a aparência simples, mas baseando-se no modo como o movimento explorou os efeitos ópticos” (Hodge, 2021, p. 29).

Susie Hodge (2021) explica que os pós-impressionistas davam grande importância às cores e as formas e traziam uma representação de mundo não de forma “fotograficamente realista”, mas o representavam de forma estilizada com noções do abstrato, a cor era usada “para moldar e exprimir a estrutura dos objetos” (Hodge, 2021, p. 29). É importante salientar dois dos artistas que servem de inspiração para Joel DuMara, pois são, respectivamente, dos movimentos Impressionistas (Claude Monet) e pós-impressionistas (Vincent Van Gogh).

As características do pós-impressionismo no quadro de Joel DuMara, apresentam de forma sutil com a formação da personagem do quadro surgindo através dos traços de tintas trazendo a forma que a compõem, outra característica é a utilização das cores, Joel DuMara trabalha apenas com as cores primárias, e a partir delas, consegue desenvolver uma gama de paletas para utilizar em suas obras.

Joel DuMara: Ah, outra característica também eu consegui unir todas essas cores e fica bonito de se ver, a harmonia de cores, e isso eu consigo trabalhando só as cores primárias, eu misturando as cores primárias. [...] Cada cor aí, na maioria das cores eu misturo preto e branco na mesma tonalidade no mesmo tom.

E é através das cores que o artista expressiu a estrutura da personagem presente no quadro, a diferenciação do que é rio, terra, pássaros, prédios e outros objetos da obra, há também a apresentação das cores e traços que se integram para formar uma obra na totalidade, produzindo, portanto, um efeito óptico de movimento singular que produz no interpretante a percepção de continuidade das formas.

Ademais, além dessas características, no traço de DuMara há transcódificações de elementos sógnicos e simbólicos que compõem os traços de Macabéa, do livro *A Hora da Estrela*, ao ser transportada para o seu quadro *A Hora de Macabéa*, elementos que são símbolos característicos de representação da região Nordeste do Brasil, a terra em aspectos de seca, o tom terroso do cerrado nordestino com a composição de plantas específicas, como os cactos e plantas rasteiras do cerrado nordestino, como se visualiza na parte inferior da tela abaixo.

Figura 3: A Hora da Macabéa



Fonte: Joel DuMara, 2017

Observa-se na ‘arte’, ainda, características do livro que discorrem sobre o percurso da vida de Macabéa e sua saída de Alagoas, região serrana do sertão nordestino, esse considerado os “maus antecedentes de Macabéa” (p.23 e 24). Muda-se para o Rio de Janeiro, que, de acordo com o personagem Rodrigo S.M. ou (se preferir) Clarice Lispector, é “uma cidade toda feita contra ela” (p. 13), representado na arte de DuMara pelos prédios que compõem a parte de cima do quadro, nos traços que delimitam o rosto da personagem, transformando-a em um espiral que vai do nascimento à morte de Macabéa e expõe uma organização de fatos recorrentes ao longo da história dessa personagem. Essas características, ações, segundo Aristóteles, expõem:

a parte mais importante é a da organização dos fatos, pois a tragédia é a imitação, não do homem, mas das ações da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade), sendo o fim que se pretende alcançar o resultado de uma certa maneira de agir, não de uma forma de ser [...] A ação, pois, não se destina a imitar os caracteres, mas, pelos atos, caracteres são representados (Aristóteles, 2013, p. 30-31).

Observa-se que Joel DuMara representa, na sua obra, A Hora de Macabéa, o passado, o presente e o futuro em um quadro composto por elementos que representam uma Macabéa, por exemplo, quando todos diziam que ela era vazia. DuMara traz o passado da Macabéa alagoana, o seu presente no Rio de Janeiro e o seu futuro imprevisto do nada, seguindo assim, para a interpretação de um papel que não havia ensaiado previamente para estrear, mas já sabia como o interpretar, pois Rodrigo S.M., anteriormente nos tinha avisado quando disse “assim como ninguém lhe ensinaria um dia a morrer: na certa morreria um dia como se tivesse estudado de cor a representação do papel de estrela” (p. 25).

Concomitante, na obra, visualizou-se uma luz brilhante cercada de pássaros, que posteriormente o artista, DuMara, nos diz serem abutres, aves necrófagas que se alimentam daquilo que já está morto, essas aves na tela representam as pessoas que se juntaram ao redor de Macabéa, ao redor de seu palco, do seu espetáculo de morte, essas pessoas são representadas como abutres por nunca terem sequer olhado para ela durante seus dezenove anos de vida, como diz o autor “ninguém lhe responde o sorriso porque nem ao menos a olham”

(p. 13), mas que se reuniram para prestigiar seu único e último ato estrelado, onde Macabéa imaginava ser o início do seu futuro. Joel DuMara contribui para essa interpretação quando na entrevista diz:

Joel DuMara É essa obra aí tem muitas características do livro, vocês conseguem identificar alguma coisa surreal nela? Olha, ela era do Nordeste né, aqui tem mensagens nordestinas alusões ao nordeste. Vocês identificaram a estrela?

Antonio Cilírio: A Hora da Estrela??

Joel DuMara: Não, a estrela, o ato do final do do...

Arielly: Não seria esse ponto branco, da luminosidade bem no centro.

Joel DuMara: Vocês conseguiram identificar os abutres?

Antonio Cilírio: Não

Joel DuMara: As pessoas em forma de abutres?

Arielly: Não, é porque bem bem no ponto da estrela (*DuMara: que é a morte dela*) a gente tem o os bichinhos aqui os passarinhos.

Joel DuMara: os cactos aqui e esse cerrado eles se transformam em pássaros ó, sutilmente em pássaros, e esses pássaros são as pessoas que tão lá (**Arielly:** Bem na hora, literalmente na hora da estrela) é na Hora da Estrela". Aqui em cima (parte superior da obra) é outra experiência que ela teve em São Paulo (Aqui o autor troca a cidade de Rio de Janeiro por São Paulo), (**Arielly:** O contraste de cidade) essa forma de cidade que ela vem como se fosse um túnel no rosto dela.

No entanto, além de todas essas características percorridas por DuMara, descobriu-se outra, encontramos a própria Clarice na obra, o que não diferiria, já que Clarice se colocou em *A Hora da Estrela*, imergiu na personagem, e assim fez DuMara ao expô-la em sua obra, fez essa imersão.

Joel DuMara: Esse olhar (olhar de Macabéa na obra) é a alma da Clarice, então, ou seja é a Clarice, é a mistura, gente a gente não consegue separar o autor da obra, já me disseram uma vez que que não é o artista, eu não consigo responder direito essa pergunta, da mesma forma é a alma da Clarice ali, entendeu? De alguma forma a Clarice tá na obra, ela tem um olhar muito

expressivo, ela ela tem uma personalidade muito forte que ela transforma, transporta pra a obra dela. E tudo isso eu coloco essa grande personalidade nesse cabelo, na cor do cabelo.

Arielly: Na cor do cabelo, eu ia perguntar, o azul do cabelo.

Joel DuMara: Isso ai é a agressividade da personalidade, entendeu? criar algo que chamasse atenção, então tudo isso, pegar essa poesia toda, pegar um livro, pegar essa personalidade de uma pessoa e jogar numa obra, é muito complexo, e eu fiz isso: tudo de uma forma que fique chamativo, que fique bonito.

Aqui entra além do discurso de Clarice nas entrelinhas da sua obra, o hibridismo que DuMara coloca em seu quadro, ao representar os aspectos da vida da Clarice no quadro conforme a sua subjetividade, Clarice não se separa de Macabéa, em nenhuma das obras, mas se entrega a ela, se funde a ela e a forma através de si.

Em entrevista dada ao repórter Júlio Lenner em 1977, entre vários assuntos, Clarice menciona a criação de *A Hora da Estrela* ou a história com treze títulos, e quando é perguntada sobre o que a levou a escrever, ela “declara abertamente o processo de inspiração autobiográfica em que se baseou” (Guidin, 2001, p. 32). Essa obra, ela diz, foi criada no Nordeste, Clarice morou em Recife, e depois mudou-se para o Rio de Janeiro, onde gostava de visitar a feira dos nordestinos, lá sentia um ar perdido nos nordestinos.

Na trama, Macabéa, uma nordestina, tem seu momento de estrela após sair de uma cartomante ouvindo lindas promessas para seu futuro, essa parte da história também surgiu de uma ida de Clarice a uma cartomante e ouvir coisas boas sobre o futuro, mas imaginou como seria engraçado se quando ela saísse de lá um táxi a atropelasse e ela morresse. Esses são pequenos detalhes sobre a construção da obra que nos revelam situações em que Clarice se sentia uma nordestina e se coloca dentro da história, se insere em Macabéa.

Além dessas características, foi importante relacionar o autor-narrador-personagem da obra, Rodrigo S.M., que ao escrever a história de Macabéa acaba descrevendo em algumas partes a si mesmo. Ao dizer “como é que sei tudo que vai se seguir e que ainda o desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei o ar de relance com o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina” (Guidin, 2001, p. 10).

Mas, para além dessa fala, para essa autora, Rodrigo S.M. na mesma página diz “é que me criei no Nordeste, também sei das coisas por estar vivendo” (p.10). Assim, constrói-se a narrativa da obra, um autor-narrador-personagem que viveu e compreendeu o que muitas vezes sentiu Macabéa. Percebeu-se, como Clarice se junta a Macabéa. Guidin (2001) nos faz recordar que desde a dedicatória da obra Clarice já era a verdadeira autora da história, “dedicatória do autor (na verdade, Clarice Lispector)” (p.7). Constata-se então que tanto a personagem Macabéa, quanto Rodrigo S.M. (autor da história) carregam traços de Clarice, a escritora que se desmascara desde o início da obra.

De acordo com Guidin, esse conflito no desenvolvimento da narrativa, levou a escritora “até o limite máximo, ao desmascarar completamente a ficção como uma mentira, ao revelar seu próprio nome” (Guidin, 2001, p.47) na dedicatória do livro.

Contudo, há falas de Rodrigo, o narrador, que fundamentam a citação anterior na obra, *A Hora da Estrela*: “ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca” (p.18). Fala essa que pode ser caracterizada como uma tradução intersemiótica do pensamento de Rodrigo (o qual é Clarice) para as páginas da história de Macabéa.

Além disso, essa tradução dos signos de pensamento de Clarice (a própria Clarice) no Rodrigo S. M. são colocações em relação à profissão “escritor (a)”, pois quando é questionada em que momento decide assumir a carreira de profissional, Clarice diz “eu nunca assumi, eu nunca assumi, eu não sou uma profissional eu só escrevo quando eu quero...” (TV Cultura, 1977; 2012) fala bem parecida com a que Rodrigo diz “mas acontece que só escrevo o que quero, não sou um profissional” (Guidin, 2001, p. 15).

Paulatinamente, as duas histórias transcorrem dentro da obra, a história de Rodrigo S.M. e a história de Macabéa, que se impõem e sobrepõem-se uma na outra, e ambas são criação de Clarice. Ou como a tradução intersemiótica diria, a transcodificação de um objeto sógnico em outro objeto sógnico, pois há aí uma tradução simbólica não apenas da história de Macabéa para o quadro *A Hora de Macabéa*, mas uma tradução simbólica de Clarice em Rodrigo, e conseqüentemente em Macabéa, essa conexão é transportada para a pintura de Joel DuMara, ao colocar aspectos físicos e de personalidades estampados em seu quadro *A Hora de Macabéa*.

A partir daí, cria-se um novo signo, os signos formados por Clarice Lispector, que Joel DuMara estabeleceu em sua obra, ou

seja, as situações formuladas em seu pensamento. Essa produção condiz com as primeiras impressões que teve do símbolo, o que lhe permitiu ter uma concepção geral sobre o objeto pragmatista, o dito pragmaticismo de Peirce, porque haverá no quadro e nos interpretantes (autora e orientador) sentimentos e interpretações que se formulam a partir da construção da nossa conduta de vida, estabelecendo assim um fluxo de pensamento que formará novos signos. Para DuMara e os investigadores:

Visão do Joel DuMara sobre o livro: E lendo o livro eu me apaixonei de imediato, devido a linguagem dela, devido a força que ela passava lá pra... pro livro né, que não tão pela personagem, mas o geral do livro, ai eu coloco algumas características na obra algumas experiências que a, que a personagem passa e por acaso uma uma, diria que era muito, muito (*palavra inaudível*) muito forte qual seria a palavra?

Antonio Cilírio: É íntimo, trabalhar como o eu mesmo.

Joel DuMara: Com o eu dela.

Antônio Cilírio: Certo.

Joel DuMara: O “EU” dela eu coloco aí, eu acho que não é simplesmente uma obra só sobre sobre A Hora Da Estrela, eu diria que a alma da Clarice está aí, por ela ser tão autêntica a autenticidade dela eu coloco ela ai.

[...]

Joel DuMara: E essa suntuosidade dos olhos e do azul, é devido a personalidade da autora. **O Azul vai significar essa força, essa personalidade forte.** Eu pensei que colocar vermelho, mas se eu fizesse isso, eu iria contra a minha fase no momento.

Antonio Cilírio: e eu acho que tu iria contra a fase do livro, a Clarice ela é nebulosa, e essa nebulosidade tá aqui nessas características aqui pra mim.

Joel DuMara. Essa é uma coisa que tu tá colocando novo na obra, que eu num...

Antonio Cilírio: Olha, como eu gosto muito disso, então quando eu vejo esse sentimento descrito na obra, eu disse, “essa leitura já não é mais do Joel” (**Arielly:** isso ai já é a nossa o nosso pragmatismo), já é a nossa visão, nosso pragmatismo isso aqui é característica clariciana, parece que tirou a personagem de lá de dentro. E ai eu fiz a confusão, é Clarice ou é Macabéa?

Joel DuMara: Pois é, essa união bem aí, de você saber que é Clarice ou não, tem a ver com a essência do autor

na obra, entendeu, porque os olhos é de Clarice.

Quando eu digo pra você que você não consegue desvendar, entendeu, o que Macabéa tinha de Clarice, o que Clarice colocou dela em Macabéa. Todo esse sentimentalismo, todo esse sentimento que ela queria ter e não teve, esse sentimento que ela queria ter e não tinha. Era algo que tinha nela?

Contudo, para DuMara e os investigadores, além de criar um signo a partir de Macabéa, cria-se um novo signo em que há a junção de autora, autor e personagens, baseado em suas crenças, a junção de Clarice Lispector e Macabéa em uma mesma pessoa responde o que é o signo A Hora de Macabéa que DuMara pintou, o que significou a forma e a transposição de Clarice em seu livro.

Ademais, significa o desejo de colocar, desde a sua origem, a sensação de estar perdida até a iminência da morte que Clarice Lispector sentia, de não se sufocar com tudo e de não dividir a carga dos pensamentos e sentimentos em outra pessoa que seria capaz de lhe compreender. Seria o eterno questionamento “É Clarice ou é Macabéa?”, para os investigadores. Concorde-se que os fluxos de pensamento que se baseiam nas experimentações e pesquisas adquiridas ao longo da construção do ser humano e social de cada indivíduo, proporcionam a formação do sentido de determinado objeto.

Sendo assim, a misteriosa personalidade de Clarice foi representada no azul do cabelo da personagem na tela, azul esse que remete a uma personalidade forte, que muitas vezes era o que as pessoas enxergavam em Clarice. Observou-se, também, no quadro o olhar profundo, os traços que criaram um aprofundamento no olhar, possivelmente a expressão da alma clariciana exposta no quadro, exposta no livro, reafirmando a colocação do que ela era, pensava e sentia na alma e transpostas em páginas.

Para Moisés (2005) existe essa imersão de Clarice em sua obra. Esse autor diz que:

as personagens femininas são, via de regra, a própria Clarice Lispector, apenas mudado o nome [...] identifica-as o mesmo “eu” expresso na mesma inquietude, nas mesmas marcas psicológicas, nos mesmos anseios, na mesma visão de mundo (Moisés, 2005, p. 342 - 343).

No entanto, Macabéa encontrava-se perdida no mundo, e Clarice a escreveu quando já lhe era o fim de sua vida (ainda que não soubesse), sentia-se cansada e passou a ficar isolada apenas na companhia de poucos amigos e família. Imagina-se, portanto, que Clarice tenha exposto seus sentimentos, medos e sensações de perda.

É a compreensão que se tem quando se observa a relação dos dois signos simbólicos que se relacionam pelo mesmo objeto. Clarice em si, não simplesmente *A Hora da Estrela* ou Macabéa, ou *A Hora de Macabéa*, mas, sim, Clarice Lispector que se traduz neles todos como objeto real e simbólico que se identificou nessa pesquisa.

Isso ocorreu porque a literatura existencialista permeia, em Clarice Lispector, toda a sua obra. Trata-se de “um imenso monólogo, ou, com mais rigor, um solilóquio, uma vez que se processa perante o interlocutor, representado pelo leitor ou pelo ‘eu’ tornado objeto de si mesmo” (Moisés, 2005, p. 345).

Portanto, a pergunta formulada a partir das interpretações dos pesquisadores, “é Clarice ou é Macabéa?” É Clarice! Sempre foi ela por inteira em cada página escrita ao longo de toda sua vida, e ainda mais nos últimos dias dela, quando publicou seu último livro em vida, sua trajetória desde a infância até sua morte. Clarice Lispector em *A Hora da Estrela* e Joel DuMara em *A Hora de Macabéa* são um sopro de vida em “Macabéa”, uma expressão e comunicação semiótica símil à linguagem, na qual esses autores realizaram ações simbólicas de exploração e representações significativas de seres humanos representados na personagem.

2.4 Novas descobertas: Livro, pintura e poesia

Durante a pesquisa aqui apresentada, descobriu-se que a relação do quadro também é estabelecida com um poema do poeta a maranhense Paulo Rodrigues, residente em Santa Inês, no qual os dois, poeta e pintor estabeleceram uma parceria de trabalho em que Joel DuMara representaria em tela as poesias que Paulo Rodrigues escrever.

Conseqüentemente foi realizado, também, uma análise da poesia em relação ao quadro. Utilizando-se da tradução intersemiótica e do pragmaticismo de Peirce, destaca-se que as criações tanto do quadro quanto da poesia foram feitas intencionalmente para a tradução, o poeta Paulo Rodrigues e o artista plástico Joel DuMara entraram em um acordo de que Paulo escreveria as poesias e Joel Faria a tradução para a tela utilizando-se das características linguísticas, e suas interpretações

subjetivas acerca dos poemas. Como resultado surgiu a princípio a tradução intralingual da obra *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector, para o poema com título “A Hora de Macabéa” e dessa tradução, surgiu a tradução intersemiótica para o quadro “A Hora de Macabéa”.

Percebe-se que Joel DuMara ao traduzir o poema para o quadro, a intencionalidade não apenas de características artísticas que lhe inspiraram, mas a transposição da personagem, seus aspectos físicos, sentimentais, psicológicos e territoriais foram destacados na obra.

Sendo assim, a tradução intersemiótica de acordo com Plaza (2013) representa um diálogo de signos, uma reescritura da história, entre outros aspectos. E essa reescritura foi identificada no quadro como uma tradução intersemiótica do poema, ou seja, há sim uma relação entre os objetos de estudos de linguagem verbal e não verbal, e essa relação foi percebida por meio da tradução intersemiótica.

Contudo, para destrincharmos da melhor forma de como funciona essa tradução intersemiótica foi relevante se pensar nela como um diálogo entre signos, que se formam a todo momento, inclusive no nosso pensamento, onde uma significação acaba sempre resultando em outra. Plaza (2013), na sua obra, vai trazer seu entendimento a respeito do que Peirce falou sobre os signos de pensamento, ele diz: “para Peirce, onde quer que exista pensamento, este existe por mediação de signos. Pensamos em signos e com signos” (Plaza, 2013. p.18). Posto isso, todo pensamento está inserido dentro desse processo em cadeia da semiótica, e assim permanecerá infinitamente.

Portanto, quando se caracteriza os pensamentos como sendo signos, interpreta-se que para Paulo Rodrigues desenvolver suas obras, ele primeiro teve contato com o signo “A Hora da Estrela” de Clarice Lispector, o que lhe proporcionou a possibilidade de traduzi-lo em poema, assim Paulo Rodrigues faz uma tradução intralingual do livro, Já para a realização da obra de Joel DuMara, o quadro *A Hora de Macabéa*, foi necessário entrar em contato com o signo *A Hora de Macabéa* (poesia) e *A Hora da Estrela* (livro), e analisá-lo com dedicação, e assim realizar a tradução intersemiótica das obras, figura-se o objeto do signo, que nesse caso, foi a personagem Macabéa.

A hora de Macabéa

na reflexão
abraço transitivo
da narrativa armadilha
incapaz de libertar.

nasce um olhar
de última hora
ruptura dos átomos
e de todas as palavras.

e não há amor
nas asas podres
que sobrevoam
a entrada de luz
da caverna
ficou sem força
cartomante sem palpites.

não buscou
a queda livre
piçarras semióticas
descendo o penhasco
na luz da aurora.

só tentou uma hora ingrata
para imortalizar a angústia.

Paulo Rodrigues (2017)

Parte-se, portanto, para a análise estrutural, de fatos, da obra supracitada. O poema é composto por 5 estrofes de 4, 4, 7, 5, e 2 versos respectivamente, não apresenta uma estrutura fixa, e é escrito em versos livres.

*na reflexão
abraço transitivo
da narrativa armadilha
incapaz de libertar.*

Na primeira estrofe, observa-se que o eu lírico, embora ausente, menciona uma breve reflexão dentro da narrativa da história de Macabéa, serve como um abraço passageiro, mas que transita como um consolo para uma suposta situação arдил, em que a personagem se encontrava, e quem sabe por ingenuidade “da narrativa armadilha” que refere-se a uma possível situação de que o princípio da morte da personagem foi anunciada em breves indícios e “incapaz de libertar-se”, apesar no narrador saber e vivenciar tudo, para ele era impossível intervir, ele não poderia ou não deveria libertar Macabéa do seu destino.

*nasce um olhar
de última hora
ruptura dos átomos
e de todas as palavras.*

Nessa segunda estrofe, percebe-se, que o eu lírico descreve o nascimento do último olhar de Macabéa em sua “última hora” de vida e de morte, uma “ruptura dos átomos”, o que seria o surgimento da esperança que surge em Macabéa ao acreditar que a partir dali sua vida mudaria, sem saber que o porvir seria ou poderia ser a sua morte “de todas as palavras”, uma espécie de interrupção e expectativas de vida da jovem, da vida e da continuidade das palavras do narrador sobre a Macabéa. Parece que existe um irromper da vida e da história.

*e não há amor
nas asas podres
que sobrevoam
a entrada de luz
da caverna
ficou sem força
cartomante sem palpites.*

Aqui, terceira estrofe, o eu lírico diz que “não há amor” e descreve como as aves, os curiosos observavam a morte de Macabéa, aquelas pessoas “podres” sobrevoam com um olhar o espectro de um ser que durante sua vida nunca se importou com sua existência, que dizia que não era ninguém, como um agouro fecham “a entrada de luz da caverna”, mas o brilho é mais forte, porque é luz, luz de um astro, de uma estrela, que mesmo sem forças responderam a um sorriso dela, agora param para admirar a ausência de sua vida. “Ficou sem força cartomante sem palpites” não há força sobrenatural que mude o destino que já lhe foi traçado, nem a vil cartomante tem mais palavras para lançar, está sem palpites infames.

*não buscou
a queda livre
piçarras semióticas
descendo o penhasco
na luz da aurora.*

Paulatinamente, na quarta estrofe, o narrador diz que a personagem “não buscou a queda livre” ela foi açoitada, abalroada por um objeto, a personagem Macabéa não teve uma morte natural, o que provavelmente seria não ter o glamour da morte, sua morte foi inesperada, como que jogada às “piçarras semióticas”, vestígios e texturas daquele asfalto, como forma de manifestação e convertibilidade dos significantes que integravam aquele ambiente, o narrador não buscou em outros símbolos de morte uma tradução para a Macabéa, ela desce o “penhasco na luz da aurora”.

*só tentou uma hora ingrata
para imortalizar a angústia.*

Por fim, a última estrofe é composta por dois versos que expressam o lamento final e dão a continuidade da quarta estrofe, Macabéa “só tentou uma hora ingrata”, que apesar de ingrata, ela foi atrás de uma resposta para a sua felicidade na cartomante para lhe tirar aquela angústia que lhe acometia, mas foi a deixa para “imortalizar a angústia” expressa na continuidade da morte da protagonista, onde pode não ter havido algo de grandioso para os abutres, as asas podres que sobrevoavam o corpo jogado ao chão, mas protagonizou seu fim como

uma estrela, apenas em uma hora ingrata, imortalizando a angústia que foi sua vida, seguida também na morte.

Ao longo de todo o poema é expresso a angustia de Macabéa, especificando o fim de sua vida em versos, que descrevem simbolicamente os atos que a levaram a morte de forma simbólica, o que faz com que o interpretante relacione o objeto no signo linguístico expresso, portanto a análise do pragmaticismo aqui interpretada foi a busca do significado que isso desperta no leitor, de acordo com seus valores e crenças já definidas ao longo de sua vida, confirma-se que a concepção aqui formada é a da descrição do sofrimento de Macabéa, inviável ao texto mudar seu destino de desgraça, dando-lhe apenas breves descrições de bondade (abraços descritivos) como forma de conforto para a interrupção repentina de sua vida, cercada por um “show” nada glamoroso e repleto de “aves da morte” ao seu redor, assistindo sua morte quando nem sequer notaram sua existência em vida.

Esses fatos podem ser percebidos pela análise semiótica, baseada na segunda tricotomia dos signos de Peirce (2017) Ícone, Índice e Símbolo, uma análise onde busca-se primeiramente os ícones, as palavras que criam a visualidade que o poema transmite, o índice representado nas ações no poema, que expressam uma construção, uma ideia sobre ele, levando a interpretação dos símbolos que ele representa.

Ao observamos o quadro de Joel DuMara, reflete-se que sua tradução não se aplica somente ao poema, mas se estende também ao livro, pois há detalhes não visto no poema que são aparentes no quadro. No traço de DuMara há transcodificações de elementos sógnicos e simbólicos que compõem os traços de Macabéa, do livro *A Hora da Estrela*, ao ser transportada para o seu quadro *A Hora de Macabéa*, que foram explorados anteriormente.

2.5 Interartes, em sala de aula, pela Semiótica Norte Americana

Como profissionais da educação é relevante se considerar o ensino da arte e da literatura como interligados e com esse entendimento desenvolvermos estratégias que façam com que os alunos se relacionem com o mundo da arte, das palavras e de outras artes, especificamente a arte pictórica, onde se possa trabalhar com os discentes o despertar do interesse científico, artístico e investigativo.

Adicionalmente, o professor da educação básica, do Ensino Médio, poderá levar em consideração a possibilidade de trabalho na área de linguagens, especificamente nas disciplinas de literatura e artes,

essa proposta de trabalho, porque de acordo com a BNCC (2018), deve-se ter a ação de:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p.16).

Ademais, a relação entre Literatura e Artes colabora para o cumprimento das competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, por meio de interação entre os textos verbais, não verbais e multissemióticos, e a partir dessa relação pode-se promover a pesquisa, análise, reflexão dos meios artísticos e sociais, além de estimular nos alunos o pensamento crítico e trabalhar outras abordagens, como explicitado na habilidade EM13LP03.

analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 506).

Trabalhar o entrelaçamento entre literatura, análise da linguagem e artes podem ser feitos a partir de pontos em comum entre obras, utilizando-se da tradução intersemiótica para relacioná-las visto que a intencionalidade da tradução é perceptível, pode-se, primeiramente, apresentar aos alunos um quadro e observar a reação deles, ouvir as perguntas ou o que pensam sobre a obra de arte. Dessa forma, permitir esse primeiro contato com o quadro despertaria novas imagens, questionamentos e produções discursivas, podendo se sugerir uma leitura coletiva da obra trabalhada, como exemplo nosso objeto de estudo o livro *A Hora da Estrela*, que após a leitura se faria a análise do livro em seguida, logo após se expressariam e fariam a compreensão do quadro e do livro, também apresenta-se a poesia e eles, e novamente fariam novos questionamentos a respeito de como as obras se interrelacionam. O professor instigaria a participação dos alunos através de perguntas:

- O que vocês enxergam no quadro, que pode ser visto também nas obras literárias?

- Qual característica mais marcante da poesia foi traduzida no quadro?
- Como vocês acham que essas obras se relacionam? E do que se trata a temática delas?
- Vocês enxergam alguma crítica social nessas obras?
- O que você interpretou nas obras, uma a uma? E depois com as obras juntas?

Os professores têm a liberdade de modificar e criar novos questionamentos, mas a finalidade é a identificação da relação entre a linguagem, a arte, o social e como isso reflete no aluno, o que ele aprende e o que isso inspira nele. Trabalhar nos e com os alunos a análise crítica, discursiva e artística para promover neles além da base, da teoria, o enriquecimento cultural e artístico que o mundo oferece.

Para além dos diálogos sobre as artes apresentadas, devemos utilizá-las no processo de criação artística dos alunos, já que se deve garantir que os alunos a desenvolvam de modo imaginativos e criadores o fazer e o pensar a arte, de forma a exercitar sua expressão e comunicação. Essas ações e reflexões podem ser realizados por meio da semiótica, pois:

a esfera semiótica permite que a literatura seja assumida como experiência cognitiva, que possibilita a reconstrução de mundos possíveis e de universos culturais e, também, que seja assumida como experiência estética na medida em que a construção de sentido gera a conexão com a obra mesma como expressão artística (Trujillo, 2022, p.142).

Algumas atividades para os alunos podem ser a tradução das obras em novas poesias, pinturas e entre outras formas artísticas como música, dança e encenações de peças de teatro. Algo que estimulem a criação, as ideias e a criatividade dos alunos.

Como diz Eagleton (2021) as obras literárias com um poema ou um conto, ou romances não vem com um manual de instruções da interpretação, porque:

a obra não nos chega propriamente dentro de um contexto. Pelo contrário, ela é que vai criando sua ambientação à medida que avança. Temos de imaginar, a partir do texto, um pano de fundo sobre o qual as

suas palavras adquiram algum sentido. Como efeito, a medida que lemos, vamos construindo esses quadros interpretativos continuamente, muitas vezes de maneira inconsciente (Eagleton, 2021, p.125).

Ademais, a “construção dos quadros interpretativos” pode ser compreendido por meio da intersemiótica de forma consciente, serem concretizados em signos artísticos, sejam eles no viés intersemiótico que é a tradução do verbal para o não verbal ou no viés intralingual que é tradução do signo verbal, para outro signo verbal na mesma língua.

Retomando a segunda tricotomia da semiótica Peirciana, em que “a relação do signo para com o seu objeto” (Peirce, 2010, p.51). O texto literário adquire a forma mais simbólica, ou seja, o texto como signo simbólico se refere ao seu objeto, “portanto, deve haver casos existentes daquilo que o símbolo denota” (p.53) Embora Peirce afirma que essa denotação possivelmente exista no universo imaginário.

Para Eagleton (2021, p. 126), entretanto, o romance (interpretamos, portanto, como o texto literário) utiliza contextos gerais do mundo, ou seja, os relatos históricos, para a formação do mundo imaginário, no entanto “a significação desse mundo não se restringe a ele”.

Para esse autor, todo texto literário passa uma mensagem, um significado por trás do símbolo, significados esses que podem ser percebidos através dos índices colocados dentro do texto, seja pelas relações existenciais indicadas no texto ou pela referência que o texto faz ao objeto interpretado, relações essas que possibilitam a construção de sentido e completude do texto.

Por exemplo, a iconicidade do texto pode se dar por as representações, o ícone representa a primeridade, o signo que é ícone representa a imagem do seu objeto, tem o caráter que o torna apto para representar o seu objeto, como por exemplo no livro *A Hora da Estrela*, entendemos que o objeto do signo ali é a Macabéa, e a descrição de sua aparência, comportamento e ações também são representações icônicas do objeto “logo depois, passou a ilusão e enxergou a cara toda deformada pelo espelho ordinário, o nariz tornado enorme como o de um palhaço de nariz de papelão. Olhou-se e levemente pensou: tão jovem e já com ferrugem” (Lispector, 2020, p. 22).

Seguidamente, o texto traduz e produz a imagem do significante que ele deseja representar, isso se dá através de diagramas linguísticos, pois “tomadas isoladamente, as palavras pertencem, em geral, ao domínio

dos símbolos. Contudo, ao combiná-las, podemos construir diagramas, isto é, analogias entre a estrutura linguística selecionada e aquilo que queremos representar” (Ferraz Júnior, 2021, p. 74). A íconicidade se dá pela construção das frases para a representação do signo.

Nas análises das artes, seguindo os mesmos princípios, o quadro se caracteriza pela a íconicidade, a representação imagética de algo que o signo representa, no entanto em relação as interpretações a íconicidade representa a primeridade, o que Nöth e Santaella (1998), descreve como “da presença imediata, do sentimento irrefletido, da mera possibilidade, da liberdade, da imediaticidade, da qualidade não diferenciada e da independência” (apud Peirce, p. 143).

Portanto ao apresentar aos alunos o quadro, se teria o efeito da primeridade, ou seja, as reações genuínas dos alunos, sem pensar no que a pintura se relaciona ou representa, mas apenas perceber sua existência, a secundidade seria estabelecida quando se gerar nos interpretantes “a relação de um primeiro a um segundo” (Nöth, Santaella, 1998), ou seja, é a percepção da imagem, e a formação dos primeiros pensamentos deles gerando uma interpretação resultado dessa “surpresa” do sentimento possibilitado pelo novo, independente de expressões externas. A análise simbólica é a constatação por parte do aluno (interpretante) da relação em que o quadro tem do *representamen* (o objeto que representa), e só é possível estabelecer essa relação simbólica pela mente que interpreta, pois se o interpretante não fizer essa relação, a símbolo (para o interpretante) deixa de existir.

Por fim, sendo a arte pictórica algo que expressa comunicação através das imagens e que toca o sentidos do interpretante, Mallet (2021, p. 72) afirma que, a arte, “nos dá compreensão ou vivência simbólica, um entendimento não-discursivo, e não-abstrato, mas perceptível”, essa compreensão não será algo irracional, mas será algo vivo, existencial, algo que se possa compreender nos sentidos cognitivos e através dos seus sentimentos, e assim gerar uma reação e compreensão de conhecimentos gerados no mundo e na sociedade, isso se caracteriza uma ação pragmática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou compreender como os objetos simbólicos do quadro *A Hora de Macabéa* produziram sentidos, o que ficou evidente com o alcance dos objetivos. A relação entre fato e teoria nas análises dos processos de significações da arte no texto verbal e não verbal veio à luz pela tradução intersemiótica e pela pragmática na relação com os códigos de leitura e criação artística investigados nos textos *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa*.

No princípio houve o questionamento de como a semiótica se interrelacionaria com a literatura e as artes visuais? Acreditou-se que quando o sujeito compreende os códigos de leitura e criação, esse mesmo sujeito adquire valores e conhecimentos relacionados à língua, a arte e suas próprias ideologias, essas constituem-se e constituíram-se em novos conhecimentos semióticos.

Obteve-se, portanto, um resultado favorável, constatou-se que na criação do artista plástico Joel DuMara, ao transcodificar para a tela aquilo que lhe foi repassado por meio da leitura da obra *A Hora da Estrela*, e o transcodificar da poesia *A Hora de Macabéa* de Paulo Rodrigues repassado por meio da leitura da obra de arte de DuMara, a pintura *A Hora de Macabéa*, atrelado ao conhecimento prévio da obra de DuMara, do qual Rodrigues teve acesso, promoveu-se uma formulação e reformulação de pensamento semiótico, isso proporcionou a ambos a criarem um *representamen*.

Além de se ter essa criação do artista Joel DuMara e do poeta Paulo Rodrigues, o próprio trabalho de análise feito aqui, se configurou como uma reinterpretação de estudos dos signos propostos, gerando, portanto, uma criação a partir das interpretações adquiridas sobre as obras, ou seja, o presente trabalho também se configura um novo *representamen* dos signos estudados.

Contudo, através desta pesquisa, realizou-se, também, o Trabalho de Conclusão de Curso da bolsista, contando com a aprovação da branca, e uma publicação na Revista de Letras Juçara de ISSN: 2527-1024. Portanto, as artes propostas para inter-relação e reflexões *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, a pintura do artista plástico maranhense Joel DuMara, *A Hora de Macabéa* e a poesia de Paulo Rodrigues, *A Hora de Macabéa*, encontrou-se relações intersemióticas e efeitos do signo sobre o leitor intérprete. Enfim, compreendeu-se que os códigos de leitura e criação artísticas agregam valores e conhecimentos relacionados à língua, a arte e à produção de conhecimentos pragmáticos/semióticos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não verbal – Série Linguagens e Representações – Coleção Paradidáticos**. Edição do Kindle. 2004.
- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A Poética Clássica**. São Paulo: Cultrix, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- DUMARA, Joel (@joeldumara). 2017. “A Hora de Macabéa, interpretação da obra de Clarice Lispector A Hora da Estrela. Instagram, 15 de outubro de 2017.
- EAGLETON, Terry. **Como Ler Literatura**. Ed. 3ª. Porto Alegre, RS: L&PM, 2023
- FERRAZ JÚNIOR, Expedito. A leitura do texto literário: uma abordagem semiótica. **Signo**, v. 37, n. 62, p. 64-80, 4 jan. 2012.
- FIDALGO, António. GRADIM, Anabela. **Manual de Semiótica**. UBI (Universidade da Beira Interior). Portugal, PT, 2005.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 24ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.
- MALLET, Roberto. **Arte pra quê?** Campinas, SP: editora Cedro, 2021.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- QUEIROZ, J.; AGUIAR, D. Tradução intersemiótica ação do signo e estruturalismo hierárquico. **Lumina**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2010.
- RODRIGUES, Paulo. 2017. A Hora de Macabéa. Facebook, 8 de setembro de 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRUJILLO, A. M. Metodologias do ensino de Literatura. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 1, p. 139–155, 2021. DOI: 10.48075/rt.v15i1.25421. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/25421>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICA DOCENTE NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

*Antonio Cilírio da SILVA NETO (UEMA)¹
antonioneto5@professor.uema.br*

*Jonas Lima FERNANDES (UEMA)²
jonaslimaa2000@gmail.com*

*Jonas Pereira da CONCEIÇÃO (UEMA)³
jhonasp84@gmail.com*

*Jordean Marques SILVA (UEMA)⁴
jordeansilva@aluno.uema.br*

INTRODUÇÃO

Na educação, estratégias tecnológicas e gamificadoras, assim como o uso de metodologias ativas, para o ensino e aprendizagem de língua materna, se fazem necessárias. Para Mattar (2017), estratégias como: sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem baseada em problemas ou em projetos como formas de incentivar os alunos a desenvolverem a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, a partir de situações que acontecem na vida real, deveriam ser rotinas no ambiente educacional.

Hodiernamente, com os avanços tecnológicos implementados pelo homem, se fazem necessários a implementação e utilização de

1 Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto II de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: orcid.org/0000-0002-6468-5630

2 Graduando em Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/ Campus Santa Inês.

3 Graduando em Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/ Campus Santa Inês.

4 Graduando em Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/ Campus Santa Inês.

novos recursos no processo de ensino e aprendizagem (Cortelazzo, et al. 2018). Isso, porque requer repensar-se a apropriação do conteúdo e a sua utilização para a resolução dos problemas do dia a dia. Para esse autor, na segunda metade do século XX, não basta o mestre falar para que o estudante aprenda. Há a necessidade de que cada indivíduo construa o próprio saber.

Com esse pensamento, na sala de aula, “o aluno passou a ser agente ativo da sua aprendizagem e o professor teve uma nova importância pedagógica” (Cortelazzo, et al. 2018, p 31). Segundo Ribeiro e Vecchio (2020) as tecnologias provocaram transformações na sociedade transformando o modo do docente ministrar aula, postulando-se mais interação.

Ademais, quando se relaciona tecnologia e educação não é uma tarefa fácil, precisa-se romper barreiras entre o tradicional e o contemporâneo. Os investigadores introduziram o uso dos meios digitais na prática pedagógica na sala de aula, reformulando as práticas de ensino, porque os docentes não tinham habilidades necessárias para aplicá-las, ou seja, perceberam que “novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam” (Kenski, 2012, p. 75).

Sendo assim, objetivou-se apresentar as estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas na escola para o professor e alunos, propondo um modelo de ensino de substantivos através de jogos educacionais que, segundo Lutz e Nery (2019, p. 52), “exigem de todos nós, professores e membros da comunidade educacional, sérias reflexões”.

Portanto, essas reflexões nos serviram de direcionamentos nas atividades aplicadas e desenvolvidas, a partir do método de gamificação, no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, nos fez perceber que o uso das metodologias ativas e dos jogos são suportes para o ensino e aprendizagem de gramática na prática.

1. METODOLOGIA

A pesquisa consistiu em apresentar estratégias tecnológicas e gamificadoras para um processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em uma escola municipal. Utilizou-se a pesquisa exploratória como método que envolveu levantamentos bibliográficos para a análise dos dados coletados. E como pesquisa qualitativa teve como base a interpretação subjetiva do pesquisador, isto é, os aspectos

subjettivos de fenômenos sociais e do comportamento humano (Gil, 2007).

Aderiu-se, também, a técnica de entrevistas semiestruturadas focalizando estratégias tecnológicas e gamificadoras para um processo de ensino e aprendizagem, na qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais. A entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa permitiu uma abordagem mais flexível e aberta. As entrevistas foram realizadas com o gestor da escola e um professor de língua portuguesa, ambos em atividades como administrador/gestor e docente, respectivamente, e focaram nos aspectos à política escolar, formação do docente, métodos de ensino e formação continuada.

Baseados em Moran, Mansetto e Behrens (2013) acreditou-se que as vivências e experiências dos participantes são importantes para a pesquisa, porque permitiu explorar aspectos de forma mais flexível e aberta. Com isso, obteve-se informações relevantes sobre o ensino ativo e a gamificação como processo de ensino e aprendizagem (Rodrigues, Pinto e Gomes, 2022), contribuindo para a compreensão desse tema e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas e inovadoras (Ribeiro e Vecchio, 2020).

Para levantamento do conhecimento dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais, em consonância com o aprendizado ativo, foi realizado um questionário e atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com o objetivo de avaliar o conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais. Esse levantamento destacou a importância de compreender o papel da tecnologia na educação e a necessidade de avaliar o acesso dos alunos aos recursos digitais garantindo sucesso no meio digital (Gómez, 2015).

É fundamental entender que a tecnologia é um recurso de aprimoramento na educação e essencial para avaliar o nível de conhecimento dos alunos em relação às tecnologias digitais e suas aplicações no contexto escolar. Dessa forma, identificou-se a necessidade de fornecer suporte e treinamentos para os alunos, além de otimizar o uso desses recursos em benefício da aprendizagem (Mattar, 2017).

Por fim, a amostra foi em uma sala de aula do 6^a ano de uma escola municipal de Santa Inês, em que se visualizou a influência dos métodos ativos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa com ênfase na gamificação e no ensino de substantivos na escola (Bechara, 2015). Dessa maneira, propondo e aplicando o modelo de gamificação voltado para a gramática prática visualizando estratégias de ensino inovadoras (Gómez, 2015).

2. APLICAÇÃO DA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PRÁTICA: A VISÃO DA EQUIPE ESCOLAR E AS ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS

As estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas na escola J.A.5 foram aplicadas no ensino ativo, na sala de aula, propondo um modelo de ensino de substantivos através de jogos educacionais, aqui apresentamos qual foi a visão da gestora, da professora e dos alunos.

Na entrevista com a gestora utilizamos como recursos o papel impresso com as questões e o celular com o gravador de voz para garantir autenticidade de informações. O processo foi cuidadosamente planejado e executado para que se obtivesse resultados precisos e significativos. Antes das entrevistas, realizamos uma pesquisa extensa sobre o tema gamificação e jogos para garantir que os investigadores não fugissem do que era proposto.

Tabela 1: Questionário aplicado para a gestão

| | |
|---|--|
| <p>1. Qual é a visão do gestor escolar acerca do papel da gamificação no processo de ensino e aprendizagem?</p> | <p>A gamificação tem se mostrado uma metodologia eficaz no processo de ensino e aprendizagem. O gestor escolar pode visualizar a gamificação como uma forma de estimular o interesse e a motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais divertida e envolvente. Através do uso de jogos e dinâmicas, é possível trabalhar habilidades específicas e promover a aprendizagem de forma mais significativa.</p> |
|---|--|

5 Iniciais da escola investigada.

| | |
|---|--|
| <p>2. De que forma essa metodologia pode contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino?</p> | <p>A gamificação pode contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino de diversas formas. Primeiramente, ela pode aumentar o engajamento dos alunos, fazendo com que eles se sintam mais motivados a participar das atividades e a se envolver com os conteúdos. Além disso, a gamificação pode ajudar a desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, que são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional dos alunos.</p> |
| <p>3. Você já considerou a possibilidade de usar jogos educacionais no ensino tradicional? Se sim, quais são as suas principais preocupações em relação a essa abordagem?</p> | <p>Como gestora de uma escola do ensino fundamental, considero a possibilidade de utilizar jogos educacionais como uma forma de complementar o ensino tradicional e estimular o interesse e a motivação dos alunos. Porém, a falta de infraestrutura e dispositivos voltados ao ensino com auxílio de tecnologias na escola e a necessidade de garantir que os jogos educacionais sejam utilizados de forma estratégica e alinhados aos objetivos pedagógicos são algumas preocupações em relação a essa abordagem. Também é importante capacitar os professores para o uso adequado dos jogos educacionais em sala de aula.</p> |

Fonte: Os autores (2023)

Como se percebe na questão 1, a resposta da gestora indica uma visão positiva em relação ao uso da gamificação no processo de ensino e aprendizagem. Ela reconhece a eficácia da metodologia na estimulação do interesse e da motivação dos alunos, além de destacar que os jogos e dinâmicas podem ser utilizados para se trabalhar habilidades específicas e promover a aprendizagem de forma significativa.

Rodrigues, Pinto e Gomes (2022) nos trazem a ideia de que, por meio da gamificação (ensino baseado em jogos educativos), usar os jogos no desenvolvimento de conteúdos e a favor da aprendizagem e ensino ajudam as crianças e adolescentes a serem criativos, por exemplo “os jogos de perguntas e respostas podem ser realizados individualmente no computador ou em grupos para se atingir um objetivo final de acerto de um dado número de questões, cuja dificuldade vai crescendo à medida que o jogo avança (Cortelazzo, et. al, 2018, p. 36).

Essas visões estão alinhadas com as necessidades dos alunos, que buscam experiências de aprendizagem dinâmicas e interativas. A gamificação, ao tornar a aprendizagem divertida contribui para a formação de alunos engajados e motivados, o que reflete, positivamente, em seu desempenho acadêmico.

No entanto, é importante ressaltar que a gamificação não deve ser vista como uma solução única para os desafios do ensino e aprendizagem. Ela deve ser utilizada de forma estratégica e alinhada aos objetivos pedagógicos, de modo a complementar as metodologias tradicionais de ensino e promover aprendizagem (Rodrigues; Pinto e Gomes, 2022).

O que se refere a segunda pergunta, percebeu-se o destaque nos alunos, o que é importante para a aprendizagem, pois engajados tendem a ser mais motivados e envolvidos. Além disso, a gestora conclui que a gamificação pode ajudar a desenvolver o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) prevê, em seu texto, o desprendimento do ensino tradicional e busca por meio dos seus eixos transformar a rotina de aprendizagem dos alunos na língua materna, adotando novos meios de ensino por meio de métodos ativos.

A resposta da gestora, em relação a terceira pergunta, revela uma postura aberta e interessada na possibilidade de utilizar jogos educacionais para complementar o ensino tradicional, o que coaduna com os postulados de Lutz e Nery (2019). Ela reconheceu que essa abordagem pode estimular o interesse e a motivação dos alunos, mas também reconhece algumas preocupações em relação à falta de infraestrutura e dispositivos voltados para o uso de tecnologias na escola.

Por fim, menciona a necessidade de capacitar os professores para o uso adequado dos jogos educacionais em sala de aula, o que mostra uma postura responsável e comprometida com a formação dos educadores.

Tabela 2: Questionário aplicado para a professora regente

| | |
|---|--|
| <p>a) Você está familiarizado com a utilização de metodologias ativas de ensino? Se sim, poderia compartilhar quais são as que você conhece e que já utilizou em sua prática pedagógica?</p> | <p>Não estou totalmente familiarizada, porém já fiz uso de atividades lúdicas junto aos meus alunos, com isso eu tento fazer com que eles busquem ser protagonistas da sua própria aprendizagem.</p> |
| <p>b) Durante o exercício de sua atividade docente, já houve a oportunidade de utilizar recursos tecnológicos digitais em sala de aula? Em caso afirmativo, de que forma elas foram incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem?</p> | <p>Ainda não tive a oportunidade de utilizar recursos tecnológicos em sala de aula até o momento, mas irei procurar informações a respeito.</p> |
| <p>c) Quais são os principais desafios na implementação da gamificação no ensino de língua portuguesa?</p> | <p>Um importante desafio é a falta de infraestrutura da escola para dar suporte aos alunos e professores no momento de aplicação do método gamificado, falta de formação tecnológica para mediar aulas de língua portuguesa de forma digital. Além de nem todo os alunos possuem aparelhos eletrônicos para pesquisa ou resolução de atividades gamificadas.</p> |

Fonte: Os Autores (2023)

Em relação ao que se pode perceber acima, a professora afirmou não estar familiarizada com a utilização de metodologias ativas de ensino, mas mencionou alguns métodos, lúdicos que utilizava no ensino. Para ela, os métodos lúdicos podem incentivar os alunos a trabalharem de forma prática na sala de aula e fora dela, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem.

Afirma que, muitos professores não conseguem se atualizar em no uso das novas tecnologias. Para Ribeiro e Vecchio (2020) o uso de ferramentas digitais para o ensino cresceu bastante e, segundo a professora, por serem mais práticas, os profissionais da educação tendem a ter mais facilidade em preparar suas aulas do que antes.

Ademais, a professora diz que a infraestrutura nas escolas afeta a implementação da gamificação no ensino de língua portuguesa, mas é importante que os professores se adaptem às novas formas de ensino e que há muitos desafios para a inclusão dos métodos ativos e das novas tecnologias, mas com a conscientização e a reflexão dos profissionais da educação, esses métodos e ferramentas podem se tornar parte da rotina escolar de estudantes.

Enfim, a professora sente o desejo de trabalhar com tecnologias no ensino de língua portuguesa, mas precisa aprender a “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2017, p. 89).

Tabela 3: Questionário aplicado para os alunos

| | |
|--|---|
| <p>1. Você utiliza alguma plataforma digital de ensino, como Moodle ou Google Classroom, para acessar conteúdos e atividades escolares?</p> <p>(0) sim (25) não</p> | <p>2. Você utiliza tecnologias digitais (ex.: computador, celular, tablet, etc.) para realizar atividades escolares?</p> <p>(18) sim (7) não</p> |
| <p>3. Você possui acesso à internet em sua residência?</p> <p>(16) sim (9) não</p> | <p>4. Você prefere estudar usando tecnologias digitais em vez de métodos tradicionais de ensino, como livros e cadernos?</p> <p>(21) sim (4) não</p> |
| <p>5. Você joga <i>games</i> digitais?</p> <p>(10) sim (15) não</p> | <p>6. Você utiliza tecnologias para assistir filmes ou séries em casa?</p> <p>(21) sim (4) não</p> |
| <p>7. Você já participou de algum projeto escolar que envolvesse o uso de tecnologia?</p> <p>(5) sim (20) não</p> | <p>8. Você utiliza redes sociais, como Instagram, YouTube, Twitter, TikTok ou Facebook, para fins educacionais?</p> <p>(13) sim (12) não</p> |

Fonte: os autores (2023).

Com base nos dados fornecidos, pelos alunos, como mostra acima, foi possível perceber que no 6^o ano a utilização dessas tecnologias para fins educacionais ainda é limitada, isso pode indicar uma falta de conhecimento por parte dos alunos e falta de capacitação dos professores em relação às tecnologias educacionais.

Observa-se, também, que os alunos preferem estudar usando tecnologias digitais em vez de métodos tradicionais de ensino.

Esse resultado é consistente com a tendência atual de gamificação e personalização do aprendizado, que utilizam tecnologias digitais para tornar o processo de aprendizagem mais atraente, interativo e eficiente (Rodrigues; Pinto e Gomes, 2022).

Observa-se que, a maioria dos alunos usam tecnologias digitais para assistir filmes ou séries em casa e alguns têm o hábito de jogar os jogos digitais. Esse resultado indicou a popularidade crescente do *streaming* de conteúdo na era digital, isso indica que os alunos estão expostos a uma grande quantidade de conteúdos audiovisuais, o que pode ser uma oportunidade para utilizar o potencial dessas ferramentas para o aprendizado (Moran; Mansetto e Behrens, 2013 E Kenski, 2012).

Ao serem questionados sobre a participação em projetos escolares que envolvam o uso de tecnologias se observou que não participaram de projetos envolvendo jogos digitais. Isso pode indicar a falta de incentivo por parte da escola para a realização de projetos que envolvam o uso de tecnologia.

Constatou-se que os alunos utilizam redes sociais. Isso mostra que essas plataformas podem ser uma ferramenta útil para incentivar o aprendizado e a troca de conhecimentos entre os alunos, mas é importante destacar que é preciso orientá-los sobre essas plataformas de forma segura e responsável.

A gamificação é uma metodologia ativa que busca utilizar elementos de jogos em ambientes educacionais para aumentar o engajamento dos alunos e aprimorar o processo de aprendizagem (Rodrigues, Pinto e Gomes, 2022). Sugere-se que a utilização de jogos digitais e outras ferramentas tecnológicas são eficazes para se trabalhar o ensino e aprendizagem da língua.

Por exemplo, quando os alunos utilizam redes sociais, como *Instagram*, *YouTUBE*, *Twitter*, *TikTok* ou *Facebook* eles poderão ser desafiados a produzirem tarefas relacionadas às disciplinas escolares (Kenski, 2012). O fato de não participação de algum projeto escolar que envolvesse o uso de tecnologias sugeriu os investigadores apresentassem novas metodologias e atividades que incorporem elementos de jogos e tecnologias, como a gamificação, para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante (Mattar, 2017).

Destarte, o modelo ativo da gamificação para o ensino aprendizado de substantivos proposto nesta pesquisa foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa ministrou-se aulas sem o uso da gamificação e TDICs, foram utilizados os meios como livros, quadro

e pincel para ministrar as aulas sobre substantivos. Essa etapa serviu como um ponto de comparação para avaliar os resultados posteriores com gamificação e meios tecnológicos.

Na segunda etapa, os jogos do site *Wordwall*, os alunos, com o uso dos smartphones dos investigadores realizaram as atividades propostas. O ensino se deu por meio de perguntas e respostas em forma de *quiz* sobre substantivo, conceito e classificação do substantivo (comum ou próprio, simples ou composto) segundo a gramática da língua portuguesa (Bechara, 2015). A gamificação foi utilizada para tornar o processo de aprendizagem mais lúdico e engajador, incentivando a participação ativa dos alunos e estimulando a aprendizagem de forma mais dinâmica e interativa.

Com isso, pretendeu-se demonstrar que a gamificação pode ser uma alternativa para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e engajador. Essa abordagem foi aplicada no ensino ativo, na sala de aula, propondo o modelo de gamificação para o ensino de substantivos no 6º ano do ensino fundamental:

Imagem 1: Página inicial do jogo



Fonte: Os Autores (2023). Disponível em <https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%C3%A1tica-classifica%C3%A7%C3%A3o-dossubstantivos>

Durante a segunda aula, uma atividade gamificada foi implementada com o intuito de explorar qual o método mais eficaz para o ensino e aprendizagem de gramática, com foco específico no conceito e classificação dos substantivos. Houve a possibilidade de

adaptações em relação ao número de perguntas e tempo disponível para a realização da atividade, com o objetivo de maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a utilização de uma tabela de classificação desempenhou um papel crucial na motivação dos alunos para a atividade. Os alunos que conseguiram responder corretamente e com maior rapidez tiveram uma vantagem na pontuação final, incentivando uma competição saudável e tornando a aula mais interessante e dinâmica.

Dessa forma, a atividade gamificada proporcionou uma experiência de aprendizado engajadora e efetiva:

Imagem 2: Tela inicial do jogo

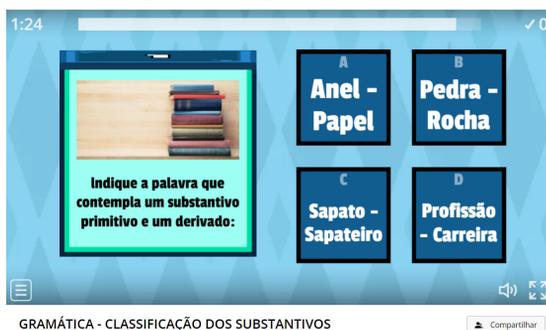


Fonte: Os Autores (2023). Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%C3%A1tica-classifica%C3%A7%C3%A3o-dossubstantivos>

Foi desenvolvido um modelo de jogo intitulado “Abra a Caixa” para auxiliar no ensino e aprendizagem de gramática, com foco no conceito e classificação dos substantivos. O jogo consiste em oito caixas numeradas de 1 a 8, em que os alunos escolheram, aleatoriamente, responder perguntas sobre substantivos.

Ao clicar em uma das caixas, uma questão de múltipla escolha relacionada ao tema foi apresentada aos alunos. Cada questão tinha quatro opções de resposta, das quais apenas uma é correta. As demais são falsas. A utilização desse modelo de jogo “Abra a Caixa” estimulou o interesse e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem de gramática.

Imagem 3: Jogo abra a caixa



Fonte: Os Autores (2023). Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%C3%A1tica-classifica%C3%A7%C3%A3o-dossubstantivos>

Foi importante ressaltar que a atividade possuía um tempo programado e limitado, caso o estudante não consiga finalizar todas as questões dentro do tempo estabelecido, o jogo encerrará automaticamente. Ao término da atividade, uma tabela de classificação foi apresentada na tela, contendo os nomes dos alunos, quantidade de acertos e o tempo em que cada um finalizou o jogo.

A classificação consistiu em tornar as atividades de ensino mais competitivas, pois o aluno que consegue responder de forma correta em menor tempo terá uma classificação melhor.

No dia 27/04/2023, para a mobilização e interação em sala de aula foi utilizada uma atividade lúdica. Essa atividade consistiu em dividir os alunos em três grupos e cada professor (pesquisador) ficou responsável por um grupo. A atividade consistia em construir uma torre de *marshmallow* no prazo de 10 minutos. Para vencer, os estudantes teriam que usar a criatividade e o tempo ao seu favor, a fim de construir a torre mais alta e ganhar o desafio proposto. Essa atividade tinha como objetivo motivar a cooperação e o engajamento entre os alunos e aprendizagem (Gómez, 2015).

Imagem 4: Jogo torre vencedora



Fonte: Os Autores, 2023.

No dia 27 de março foi proposta aos alunos do 6º ano em formato tradicional com o propósito de apresentar o conceito e a classificação dos substantivos. Durante a aula, foram abordadas quatro classes de substantivos: comum, próprio, simples e composto. Ao final das explicações os estudantes foram submetidos a atividades na lousa com algumas perguntas relacionadas ao assunto abordado durante, com o intuito de apresentar o conceito de substantivos e respectivas classificações.

No dia 3 de abril, foi realizada a aula gamificada com o auxílio das tecnologias digitais TDIC: notebooks, projetor, canetas laser, smartphones e internet. Foram apresentados slides com foco no ensino e aprendizagem das classificações dos substantivos, de forma lúdica e ativa. Ao final da aula expositiva foi proposta uma atividade utilizando a plataforma *Wordwall*, que é voltada para elaboração e aplicação atividades gamificadas de aprendizagem disponível via site na internet.

Imagem 5: Aula e atividade gamificada



Fonte: Os Autores, 2023

Com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos foi realizada uma atividade específica, a turma foi dividida em três grupos. Cada um desses grupos recebeu um smartphone para realizar atividades coletivas com tempo estipulado de 5 minutos, para cada questão. Para garantir a organização e o acompanhamento das atividades, cada grupo foi acompanhado por um professor (aplicador).

Após a conclusão do exercício de gamificação, constatou-se que os grupos obtiveram um número igual de acertos e demonstrando desempenho satisfatório com a atividade. No entanto, o grupo denominado “CR7” destacou-se pela rapidez na conclusão das tarefas, o que lhes conferiu a vitória na competição.

Contudo, esse resultado demonstrou a importância da aplicação atividades avaliativas para aferir o desempenho dos alunos e identificar os pontos fortes e fracos de cada um. Além disso, a utilização de tecnologias, como os smartphones, podem contribuir para aprimorar a participação dos alunos nas atividades, tornando-as mais dinâmicas (Mattar, 2017). Cabe destacar, no entanto, a necessidade de se utilizar essas ferramentas com moderação e de forma adequada ao contexto educacional, sempre visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por fim, apesar do trabalho com estratégias tecnológicas e gamificadoras, no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, ainda, não sejam adotadas, elas se mostraram úteis para o aprendizado de substantivos, aqui fundamentados em Bechara (2015). Essas estratégias gamificadoras estimularam a curiosidade, melhoraram a concentração e fez com que se pensasse em um ensino e aprendizagem de forma crítica e coletiva, permitindo que se alcance as habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se a importância de se adotar metodologias inovadoras e criativas no ensino e aprendizagem para potencializar o aprendizado. A apresentação das estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvidas foram aplicadas no ensino ativo e propondo um modelo de ensino de substantivos através de jogos educacionais.

Destarte, outro fator que promoveu o engajamento dos alunos nas aulas gamificadas foi a exposição à tecnologia. Nesse contexto, as metodologias ativas, como a gamificação, tornam-se alternativas para aulas dinâmicas e eficazes. A gramática normativa, em especial, pode ser ensinada de forma mais lúdica e interativa por meio da gamificação.

Diante do exposto, ficou evidente que a gamificação pode ser uma ferramenta eficaz e inovadora para o ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao estudo dos substantivos na escola investigada. Ao utilizar jogos, desafios e outras atividades lúdicas foi possível estimular a participação e o engajamento dos alunos, promover uma aprendizagem mais significativa.

Os resultados indicaram que a gamificação pode trazer benefícios tanto para os alunos quanto para os professores, contribuindo para uma maior motivação, interesse e envolvimento nas aulas. No entanto, é importante ressaltar que a gamificação não deve ser vista como uma solução mágica ou isolada para os desafios do ensino de língua portuguesa. É preciso que os jogos e atividades gamificadas sejam planejados com cuidado, tendo em vista os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos.

Por fim, considerou-se que, o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa mostrou-se eficaz como metodologia no ensino e aprendizagem de substantivos, todavia observou-se a falta de conhecimento sobre o uso de metodologias ativas como meio pedagógico na escola, os resultados desta pesquisa contribuem para o desenvolvimento de estratégias no ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

CORTELAZZO, Luiz et al. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LUTZ, A.; NERY, M. C. R. Educação brasileira hoje: condições e contradições. **Revista do Seminário Educação**, Cruz Alta, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2019.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

RIBEIRO, Ana; VECCHIO, Pollyana. **Tecnologia digitais e Escola**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020

RODRIGUES, Katiane Leal. PINTO, Suéli Barboza Costa. GOMES, Antônio Carlos. **A gamificação no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa**. 33p. Vitória – ES, 2022.

WORDWALL.NET. <https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%3%a1tica-classifica%3%a7%3%a3o-dossustantivos>

CAPÍTULO 4

INTERTEXTUALIDADE E RETEXTUALIZAÇÃO: APRIMORAMENTO DA LEITURA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA MATERNA

Relatório de estágio supervisionado

*Antonio Cilrírio da SILVA NETO (UEMA)¹
antonioneto5@professor.uema.br*

*Anne Clay Prata ALMEIDA²
annealmeida@aluno.uema.br*

INTRODUÇÃO

Caixa 1

Nesta seção, introdução, faz-se uma apresentação geral do assunto, relaciona-se os objetivos da investigação, as hipóteses ou questões norteadoras do estágio. Pode-se apresentar as justificativas da pesquisa evidenciando a relevância do que será relatado.

Esse relatório originou-se, a partir das práticas de sala de aula, durante a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, anos finais. O estágio iniciou-se com a produção de um projeto de pesquisa e foi até o planejamento e regência de aulas. Essas foram nortes para as atividades desenvolvidas, neste relatório. A propósito, formar alunos capazes de usar adequadamente a língua materna em suas modalidades escrita e oral e refletir criticamente sobre o que leem e escrevem foram objetivos das aulas de Língua Portuguesa. Saber argumentar, fazer relações entre os textos lidos e ter uma atitude crítica perante as informações foram habilidades fundamentais para os alunos estagiários.

1 Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto II de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: orcid.org/0000-0002-6468-5630

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/ Campus Santa Inês e graduanda em Letras na mesma instituição.

Apesar de ser considerada uma das mais importantes disciplinas, o ensino de Língua Portuguesa vem passando por turbilhões de questionamentos, quanto aos procedimentos metodológicos, ao que de mais relevante deve ser aprendido e ensinado. Dois caminhos são apresentados e discutidos: um que se centra na prática textual e que tende a abordar a língua de maneira flexível e que a apresentam como comunicativa, dialógica, interativa, social e cognitiva; outra que a centram apenas na gramática formal e que veem a língua de maneira fechada, valorizando apenas a língua padrão, não respondendo ao contexto social.

Talvez fosse o momento de propiciar espaço para interlocução na sala de aula; concebendo assim a língua num processo dinâmico, visto que, o ensino de Língua Portuguesa, centrado apenas nas normas gramaticais tem se apresentado ineficaz, o ensino da gramática em si não ensina ninguém a falar, a ler e a escrever com precisão. O aprendizado da gramática deve auxiliar o usuário e falante no conhecimento da própria língua materna, o dever da escola é ensiná-la oferecendo condições ao aluno de adquirir competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada. Para que o professor de Língua Portuguesa em sala de aula consiga em sua prática trabalhar essa dicotomia, é necessário que a língua seja tomada como objeto de ensino, não apenas como código e/ou sistema, mas também e, principalmente, como práxis. Dessa forma, o ensino de gramática está comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Diante dessa problemática questionou-se a necessidade de mostrar a importância do ensino de Língua portuguesa. Dessa forma, como organizar o ensino em torno do texto? Para que ao aluno ampliem as possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida.

Em outras palavras, que o trabalho em sala de aula precisa organizar-se em torno do uso da língua, do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, esta compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Para tanto, o objetivo geral dessa prática na escola campo foi:

Aprimorar o domínio do uso e das normas da Língua Portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

O percurso para atingir esse resultado por sua vez foi:

- I. Mostrar a importância do ensino de gramática na concepção de linguistas; refletir sobre o uso da literatura como incentivo de leitura e escrita para os alunos e;
- II. Propor aos alunos a visibilidade de leitura e de escrita no gênero quadrinhos.

Objetivos, esses, que foram executados em 60 horas, aproximadamente, de prática. O estágio foi realizado na Universidade Estadual do Maranhão – Campus Santa Inês/MA, localizada na Rua Cinco, Conjunto Vale do Rio Doce- Vila Militar – Santa Inês/MA numa sala com 18 alunos e cumprindo uma carga horária de 135 horas; sendo estas horas entre fase teórica e prática.

Atualmente, a instituição atende uma quantidade significativa de estudantes da zona rural e urbana e cidades circunvizinhas como já ressaltado. O corpo discente da universidade é constituído principalmente por alunos da rede pública. No quadro docente a presença de 20 profissionais, dentre especialistas, mestres, doutores e pós-doutores (requisito da instituição) em áreas da educação, língua e literatura.

No âmbito educacional, vem enfrentando os desafios do cotidiano (pontuação na qualidade dos cursos) e cumprindo sua função, colocando na sociedade excelentes profissionais nas respectivas áreas. Decerto, o projeto que foi base desse relatório se justificou pela importância do ensino de Língua Portuguesa numa visão ampla de como as estruturas textuais funcionam, garantindo assim segurança não só ao ato de produzir e interpretar textos, mas de entender como os mecanismos da Língua Portuguesa se estruturam na prática.

De acordo com Lima e Pimenta (2005), toda pesquisa e toda intervenção devem ter uma intenção. Com isso, no aspecto do estágio, a pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estágios desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao conhecimento e neste referido a Língua Portuguesa.

Em síntese este relatório está direcionado na seguinte formação: este primeiro capítulo sendo, pois, introdutório com (tema, delimitação

de tema, problema, objetivos geral e específicos e justificativa do então projeto mote), o segundo capítulo com referencial teórico desse projeto, o terceiro ressaltando a metodologia usada no referido, e dando continuidade um capítulo muito especial que é o quarto com os resultados e discussões da mini aula regida, seguido das considerações finais, quinto capítulo.

Logo, mostra desde os textos da fase teórica na universidade durante a disciplina, passando pela construção de um projeto de pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa, observação da escola campo, planejamento da mini aula, descrição da atividade ministrada; momento este no qual a disciplina de estágio promove que todo trabalho estudado e realizado em sala possa ser efetivamente transportado para a prática escolar, ajustando-se apenas a realidade da escola e dos alunos. Os embasamentos teóricos que assimilamos no curso de letras consistem em sua essência, que questionemos nossas aulas de Língua Portuguesa e nos encarreguemos de mudar e inovar nossa prática docente.

Caixa 2

Ao final desta seção, introdução, deve-se identificar o problema, os objetivos e a justificativa da pesquisa realizada. Além desses elementos, inclui-se uma breve apresentação do referencial teórico que fundamenta o relatório, essa será retomada e ampliada na seção de fundamentação teórica, na introdução já serve para apontar as bases que orientam o relatório.

1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Caixa 3: Discussão teórica

Aqui se apresenta, de forma consistente, a apresentação do referencial teórico que fundamenta o relatório, autores que ancoram as teorias da investigação desenvolvida, deve-se apontar de modo consistente e objetivo os conceitos que orientam as reflexões norteadoras do estágio.

O Estágio é essencial para a conclusão do curso, é a primeira ligação entre o meio acadêmico e o profissional. É onde o professor em formação irá pôr em prática o que desenvolveu em sala e inteirar-se de seu ambiente de trabalho. É uma espécie de treino para que saiba o que encontrará ao término de sua formação.

O estágio permite que o aluno, no ensino superior, conviva com situações e problemas reais em sua área profissional e que estas sirvam de experiência para que ele possa desempenhar corretamente suas funções, juntando a parte teórica à prática. Ainda que a formação oferecida na universidade seja de fundamental importância, ela por si só não é suficiente para formar e preparar o estudante para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se, então necessária a inserção do aluno na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência (Pimenta, 2010).

O período que antecedeu a prática, chamado de fase teórica, foi com as aulas³ online pela plataforma Teams - pela Universidade Estadual do Maranhão – Campus Santa Inês, faz parte do primeiro momento da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental de Língua Portuguesa do curso de Letras e tem por objetivo nos direcionar quanto ao conhecimento prévio de métodos, técnicas e atividades de ensino e aprendizagem (dentre outros) de forma fundamentada e as reflexões introdutórias a respeito de como nos portarmos na escola-campo. Nesse momento realizamos a leitura de textos, discussões e reflexões.

Os textos que nortearam nossas fundamentações foram: “Estágio: diferentes concepções”, de Selma Garrido Pimenta e Maria

3 Pela Resolução N° 1470/2021-CEPE/UEMA: “Mantém o Calendário 2021, aprovado pela Resolução n° 1447/2021-CEPE/UEMA, de 5 de abril de 2021, prorrogando o ensino remoto nos cursos de graduação até o final do segundo período letivo de 2021”.

do Socorro Lima; BNCC; DCTM; PCNs de Língua Portuguesa e textos complementares entre artigos e projetos. Os quais resultaram em uma compreensão mais minuciosa acerca das diferentes facetas do estágio. Dentre elas, a de que o estágio é o momento “teórico” e não “prático” da atividade docente. Pois, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 45) “(...) o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (...)”

Soma-se a isto, analisando os PCNs de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, veremos que eles se dividem em duas partes: apresentação da área de Língua Portuguesa, em que se discutem questões sobre a natureza da linguagem, o ensino dessa disciplina (objetivos e conteúdo) e a relação texto oral-escrito/gramática; e Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos, em que aparecem os objetivos e conteúdos específicos dessa fase, divididos em prática de escuta de textos orais/ leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística.

Na primeira parte, a Língua Portuguesa é apresentada como uma área em mudança, no que se refere ao ensino, pois tem se passado do excesso de regras e tradicionalismo típicos das escolas para um questionamento de regras e comportamentos linguísticos. No que se costuma chamar de “ensino descontextualizado de metalinguagem” (PCNs, 1998, p. 18), o texto é usado (quando é) como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno, mostrando uma “teoria gramatical inconsistente” (idem). Já a perspectiva mais crítica de ensino de língua apresenta a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim, o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

O mote dessa perspectiva de ensino de língua mais produtivo aparece no próprio texto dos PCNs: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (PCNs, 1998, p. 23). É, portanto, na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

A prática da importância da Língua Portuguesa envolve vários elementos, ou seja, a socialização é um deles e com isso desenvolve o raciocínio, imaginação, o relacionamento entre ideias, a capacidade de pensar e extrair significados e a verbalização. Além disso, oferece

aos alunos condições para prever sequências de ação, dirigir o próprio comportamento e participação das práticas com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Vieira; Ferreira; Schmidlin, 2010).

A propósito, a Gramática é a ciência que estuda os elementos de uma língua, os fatos da linguagem, falada e escrita e das leis que a regulam. Além de apresentar regras, a gramática também exerce a função de analisar as estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permitem usar sua língua. Segundo Bechara (2006) a gramática tenta codificar e fixar o chamado uso idiomático. Desta maneira, ela assume um papel originalmente didático.

A gramática apresenta diversos tipos, mas este estudo vai abordar apenas a gramática normativa, utilizada nas escolas. O ensino de gramática, no nosso país, ainda é um dos grandes desafios para a formação dos estudantes. Diante deste cenário, professores buscam aprimorar o fazer pedagógico, buscam novos caminhos visando à habilitação dos estudantes e suas habilidades linguísticas. É necessário que se passe de um processo metodológico de ensino da gramática, voltado para fins escolares, para outro que vise ao aprimoramento e à capacitação do usuário da língua na interação social.

Sobre a natureza da gramática ensinada pelos professores, Neves (1990) afirma ser ela essencialmente normativa e /ou descritiva, por isso:

[...] toda a programação escolar, desde a fixação de objetivos até a avaliação reflete, na compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem. [...] não se observa qualquer reserva de espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos e seus produtos e/ou receptores etc (Neves, 1990, p. 41-42).

A gramática normativa costuma ser utilizada em sala de aula e em livros didáticos. É aquela que busca a padronização da língua, estabelecendo as normas do falar e escrever corretamente. Como descrito por (Azeredo, 2010, p. 130-131), “a gramática prescritiva ou normativa, tem seu enfoque no ensino da língua na tradição escolar e também na sociedade”.

Ainda que, o aprendizado da gramática deva auxiliar o usuário e falante no conhecimento de sua própria língua materna, o dever

da escola é ensiná-la oferecendo condições ao aluno de adquirir competências para usá-la de acordo com a situação vivenciada.

Por exemplo, Prestes (1996), utiliza-se da seguinte argumentação:

O ensino da gramática, contudo, não deve permanecer na base da regra pela regra, explicada e exercitada com palavras e frases soltas. Não adianta também utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e continuando-se com um ensino meramente normativo e classificatório. “É preciso atentar que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproxime o máximo possível dessa realidade” (Prestes, 1996, p. 52).

É importante salientarmos que o desenvolvimento da competência comunicativa está ligado ao ensino da gramática, mas o ensino da Língua Portuguesa não é só a transmissão de conteúdos prontos, o aprendizado é uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma atividade onde o professor deixa de ser a única fonte de informação e motivações.

Os PCNs – Parâmetros Curriculares nacionais, documentos oficiais que norteiam a elaboração dos currículos das escolas, de Língua Portuguesa, tanto do ensino fundamental quanto do médio, afirmam que o que deve ser ensinado não são os aspectos gramaticais, mas sim precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e textos. O texto deve servir como base para o ensino da gramática e não ao contrário.

Além disso, os PCNs inserem-se em uma abordagem funcionalista, privilegiando a língua em uso. Estão voltados para ampliação do domínio da linguagem e da língua para o exercício da cidadania. O domínio da linguagem, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena participação social.

Efetivamente, o ensino de gramática é importante tanto na escrita quanto na fala, até porque estamos inseridos em uma sociedade, na qual o ensino da gramática, e seu uso correto, servem de instrumento de luta para que o aluno possa usar a linguagem adequada às mais diversas situações comunicativas em que eles estiverem inseridos, que vão muito além de situações escolares.

É possível imaginar um ensino de língua portuguesa diferente do tradicional e que aplique as ideias propostas nos PCNs. Em Travaglia (1996, 2003), discute-se o ensino de língua e apresenta-se a importância de o professor desenvolver a competência comunicativa dos alunos, em vez de meramente mostrar-lhes regras gramaticais. Para Travaglia, a língua, mais que a teoria, é um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (Travaglia, 2003, p. 17).

Os alunos precisam entender que as regras cultas são importantes para o emprego correto da Língua Portuguesa, o professor é o agente que proporciona o entendimento e o uso correto da língua materna dentro da sala de aula. Apesar das dificuldades, não apenas nas formas de se ensinar gramática, a maneira como o professor atua na sala de aula, além de fornecer aos alunos uma orientação válida para a prática de produção de textos respaldada pelas regras gramaticais, devem-se encontrar métodos dinâmicos e eficientes ao transmitir o conteúdo.

Assim os conhecimentos na área de linguística ocorrem durante todo o processo escolar, numa prática diária em sala de aula, numa interação formal e contextualizada, na oralidade e na escrita. Segundo Bagno (2000, p. 87) o ensino da “gramática deve contar uma boa quantidade de atividade de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa”.

Certamente com todo esse suporte de teóricos partimos para observação da escola campo, o planejamento das aulas e a docência em si; ou seja, a regência. Que nesta realidade online foram mini aulas na plataforma Teams. Alguns teóricos nos fortalecem esses fundamentos sequenciais até a aula propriamente dita.

De acordo com Leal (2005, p. 01) “o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro”. A abrangência do estágio é a congregação de todos os conhecimentos construídos ao longo da graduação; é a culminância dos conteúdos, conceitos e teorias que foram apresentadas, abordadas, debatidas e aplicadas ao longo do curso. Neste caso, o aluno deve recobrar os estudos adquiridos até o momento e propor uma intervenção que tenha como o pressuposto a teoria e a pesquisa, logrando uma nova visão do estágio, isto é, campo

de estudo que vai muito além da simples aplicação prática de um plano de aula/planejamento.

Embora o foco do estágio sejam ações de execução de projetos ou práticas de ensino em sala de aula, envolvem muitos outros movimentos por parte dos alunos, professores e escola como um todo. Nas ações de observar e realizar o diagnóstico de uma turma, por exemplo, estão implicadas várias questões conceituais da didática, do planejamento, da avaliação e do ensino de língua específicas ao objetivo daquela intervenção. “O planejamento faz parte de um processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados” (Klosowski & Reali, 2008, p. 04).

Acatar a afirmação de Oliveira (2006) de que as identidades dos graduandos são constituídas a partir de saberes curriculares é reafirmar a imbricada relação entre teoria e prática, visto que alguns conhecimentos que são discutidos nos bancos acadêmicos não deveriam transformar-se em conhecimento abstrato e sim incorporar-se nos fazeres. E, por último, o estágio pode se constituir um espaço para a construção de saberes que permitem a simbiótica relação teoria e prática. É o que Pimenta e Lima (2012), denominam “epistemologia da prática docente”, e que consiste: [...] “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (Pimenta; Lima, 2012, p. 48).

Isso implica numa formação docente que envolva novos saberes e consequentemente a intensificação à teoria/prática aos Licenciados para que estes não sejam formados apenas como transmissores de conteúdos, mas como mediadores na construção de conhecimentos. “Assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança” (Imbernón, 2014, p. 63-64). E cabe a essa formação possibilitar a compreensão da necessidade da constante atualização, da busca por novas formas de atuação no meio escolar e, também, da busca pela solução de possíveis problemas ou lacunas. Além disso:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo

rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos para formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (Imbernón, 2014, p. 63-64).

Dessa forma, os novos desafios presentes na carreira docente exigem não mais um profissional tecnicista, mecânico, burocrata, adaptado à ordem social e acrítico. Muito pelo contrário. É importante que o profissional docente conheça o seu papel enquanto docente munido de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, afim de enfrentar os desafios, reflexivamente, responsabilmente, analisando as situações que se apresentam em sua atuação de uma maneira mais global.

Pela mesma razão, o curso de Letras, considerando seu momento histórico vivido pela sociedade brasileira, deve preparar seus alunos para refletir sobre a linguagem humana, compreender os fenômenos linguísticos e literários, descrever, analisar e explicar a estrutura e o funcionamento das línguas dentro de um processo formativo, em que se articulam teoria e prática, trabalho pedagógico e científico.

Portanto, o ensino de língua portuguesa destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento.

2. METODOLOGIA E DADOS DA PESQUISA

Caixa 4

Na metodologia se explica os preceitos, instrumentos e processos mobilizados na geração e análise de dados. Esclarece-se o tratamento da pesquisa e informa-se a abordagem escolhida e suas implicações, justificando a opção metodológica mediante as finalidades da pesquisa, aqui o relatório do estágio.

A metodologia utilizada para cumprir as metas do estágio supervisionado constituiu primeiramente na observação da escola em que ocorreu o estágio, o que proporcionou uma aproximação com a realidade escolar.

Para Pimenta e Lima (2010) o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria (Pimenta e Lima, p. 6). Com isso, é de extrema relevância para os licenciados para que possa pensar e avaliar as teorias estudadas na sala de aula por meio do campo.

Sendo assim, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para embasamento teórico sobre a temática abordada, o que deu subsídios na elaboração dos objetivos propostos, assim como, suporte para a elaboração do problema aqui descrito. Conforme Lakatos e Marconi “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (2003, p.183).

Utilizou-se aqui a pesquisa qualitativa, para Gil (2008), a pesquisa qualitativa tem como base a interpretação subjetiva do pesquisador, é uma abordagem de pesquisa que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Estudar o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental anos finais e como ocorre essa aprendizagem qualitativamente se faz necessário.

Além disso, a pesquisa quanto aos fins de investigação foi exploratória, devido ao envolvimento investigativo em Ensino de Língua Portuguesa. Para Gil (2008), pode-se dizer que a pesquisa exploratória teve como base, as fontes pesquisas linguísticas e literárias.

Por exemplo, a metodologia usada na miniaula estritamente direcionada à literatura: aula expositiva (slide com conteúdo sobre características e estruturas do Conto e da História em Quadrinhos) e dialogada (apresentação do conto Urupês impresso para leitura (socialização) e posterior reescrita para História em Quadrinhos).

Quanto ao procedimento de coleta de dados do projeto foram utilizadas fontes secundárias, visto que essa pesquisa tem como base dados que já se encontram disponíveis, pois já foram objetos de estudos e análise (livros, teses e outros). Ou seja: fontes bibliográficas de consulta como o Google Acadêmico, ao site Scielo e os Periódicos, além dos documentos norteadores de ensino da educação básica BNCC, PCNs e DCTM.

E ressaltando, quanto ao levantamento bibliográfico para Lakatos e Marconi (2003), o levantamento tem como base limitar quais são as fontes de busca para a pesquisa. Conforme Gil (2002, p. 140) “... obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos...” e que estes devem ser oriundos das observações obtidas de diferentes maneiras.

Nesse sentido, é importante compreendermos que as atividades de estágio se configuram também como pesquisa e, como tal, exigem coleta de dados, análise e discussões a partir do que foi observado, experimentado, analisado e concluído.

Por isso, é extremamente necessário à descrição das atividades com seus resultados e discussões no próximo tópico deste relatório.

Caixa 5

Pensando-se em metodologia:

Em que consistiu esta pesquisa?

Quais instrumentos utilizou-se para a geração dos dados no relatório?

Trouxe informações distintas e quais foram as implicações metodológicas em função dos objetivos de sua investigação?

3. A INTERTEXTUALIDADE E RETEXTUALIZAÇÃO DA REESCRITA DE TEXTOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Caixa 6

Nos resultados e discussões, como parte mais relevante do relatório, apresenta-se a análise dos dados e os resultados da pesquisa. Aqui, deixa-se claro o diálogo com a fundamentação teórica, os dados são expostos à luz do suporte teórico apresentado, anteriormente.

A BNCC aponta habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, com o objetivo de alcançar as 10 (dez) competências gerais. Assim, as habilidades são definidas como:

conhecimentos que permitem o saber fazer e as competências são o conjunto de conhecimentos, valores e atitudes, que devem ser buscadas pela educação.

Nessa perspectiva, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa (Pimenta; Lima, 2004, p. 5). Por isso, é de suma importância desenvolver nos futuros profissionais habilidades para o conhecimento e análise das escolas, bem como a comunidade onde se insere.

Conclui-se que o estágio [...] é atividade teórico de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...], ou seja, é no conhecimento da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a prática se dá (Pimenta; Lima, 2004, p. 45).

Dessa forma, quanto às três etapas por que passei do estágio até chegar a aula propriamente dita foram de suma importância para que pudesse desenvolver competências, em outras palavras, como qualquer outra profissão que precisa desenvolver determinadas habilidades, o docente desenvolve uma qualidade técnica para ministrar aulas, mas é importante salientar que só dominar a fundamentação teórica não é o suficiente, uma vez que essa mesma capacidade técnica não profissionaliza nenhum professor para conseguir abarcar o conhecimento científico e nem do quanto é complexo das circunstâncias que podem permear na atuação do dia a dia do ser docente.

Todavia nessa primeira etapa, as aulas teóricas foram enriquecedoras, foi a base o alicerce para a regência; certamente, a prática não pode ser definida como um momento em que se distancia da parte teórica, além do mais é a partir do estágio de observação que o futuro profissional poderá refletir e analisar os meios pedagógicos, identificar problemas e desenvolver projetos que poderão trazer melhoras a ação de aprendizagem nas escolas.

Assim sendo, tendo como conteúdo (Objeto de Conhecimento) na LEITURA: reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; na PRODUÇÃO TEXTUAL: construção da textualidade e relação entre textos. Preza-se por um trabalho voltado para a interação do aluno com o texto, com a seleção de um gênero que dialogasse com outro. Na verdade, o horizonte de expectativas do leitor e de possibilidades permitem ao educando construir sentidos para o texto a partir da relação entre eles.

Nessa perspectiva foi trabalhado a intertextualidade e retextualização em Monteiro Lobato: uma experiência com o Conto *Urupês*.

Certamente, a literatura é uma arte essencial para o processo de aprendizagem na educação fundamental, ou seja, é uma grande aliada do professor, pois pode suavizar aprendizados áridos. Um trabalho literário bem desenvolvido nesse período pode ser decisivo para o crescimento do aluno como leitor e escritor e muitas são as possibilidades de explorar o livro literário em sala de aula visto que, a partir da Literatura, é possível trabalhar a construção de significados. O importante é que os alunos dialoguem com os textos e insiram seus conhecimentos prévios nas atividades propostas. Para a escolha da obra a ser utilizada em sala é importante porque pode interferir no resultado e no interesse dos alunos.

Somam-se a isto as Habilidades: EF9LP51- engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia (sensações) e a verossimilhança próprias ao texto literário; a EF67LP30 - criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narrativa de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Habilidades estas que certamente, situam as possibilidades de trabalho do conteúdo proposto e a propósito nos levam aos objetivos a serem alcançados na aula, como compreender a importância da reescrita de textos para o aprimoramento da leitura e escrita em Língua Portuguesa no ensino fundamental anos finais e como objetivos específicos: conhecer as características do gênero textual Conto; observar as particularidades da construção de uma história em quadrinhos e a elaborar atividade de reescrita no gênero HQ, a partir do conto *Urupês*.

Então, diante de todo conhecimento adquirido na disciplina de Estágio Supervisionado, fase teórica, à elaboração do projeto e do

plano de aula, essa prática inicia-se no dia 23/11/2021. Início com a descrição e narrativa desse momento ímpar na minha vida profissional. Com a saudação de boa noite, me identifico como professora de Língua Portuguesa e que estou naquela regência sob a orientação do professor Dr. Antonio Cilírio. Apresento o Componente Curricular bem como os objetivos já descritos acima.

Ressalto a metodologia já se concretizando no momento: aula expositiva (slide com conteúdo sobre características e estrutura do Conto e da História em Quadrinhos) e dialogada (apresentação do conto *Urupês* impresso para leitura (socialização) e posterior reescrita para História em Quadrinhos).

E falo que ao preparar aquela aula de intertextualidade e retextualização, falando de conto de história em quadrinhos; ou seja, entre gêneros textuais, eu tinha lido muito e me fundamentei em alguns autores e documentos sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa, como:

Os professores da linguagem precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes Gêneros Textuais, a intertextualidade de Gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desfiam práticas sociais e a realidade social (Dell Ísola, 2007, p. 41).

Do mesmo modo na BNCC (2017), quanto as competências específicas de Língua Portuguesa, “empregar nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/ gênero textual” (Brasil, 2017, p. 87).

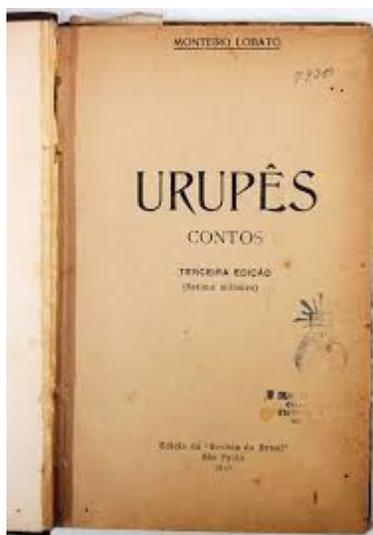
Também, de acordo com os PCNs (1998, p. 26), “cabe à disciplina de Língua Portuguesa ofertar textos os mais variados possíveis criando condições para que o aluno além de os ler, seja capaz de interpretá-los e produzi-los”.

Diante do exposto, sigo falando que vamos trabalhar com o conto *Urupês*, que já está do conhecimento deles; que foi escrito por Monteiro Lobato um dos mais influentes escritores brasileiros do século XX. Foi o precursor da Literatura infanto-juvenil brasileira; que o conto

Urupês, por se tratar, de fala numa linguagem regional e retrata a figura do caboclo nordestino (realidade de estados vizinhos nosso).

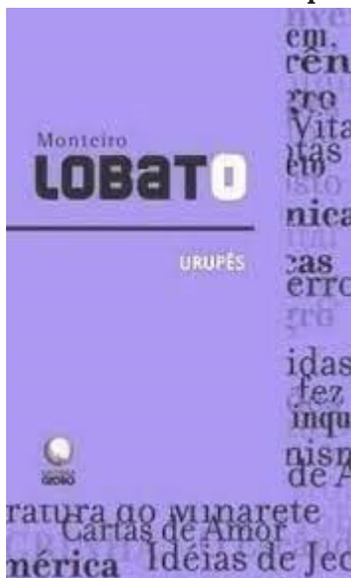
Início da narrativa - A primeira edição do livro *Urupês* foi 1918, curioso que este livro é composto por 14 contos, onde o último conto é *Urupês*, justamente o que dá origem ao nome do livro. Esse livro nasce em função de um artigo publicado na época chamado *Vélha Praga* de 1914; o sucesso foi grande e transformou-se em livro. O significado do nome *Urupês* vem de um tipo de cogumelo que destrói a madeira e esse conto dá vida ao personagem Jeca Tatu. Além da primeira versão (ilustração) mostro a mais recente distribuída nas escolas públicas através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca escolar).

Primeira Versão



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRqCaxIIAIt0dLBcNYLsELG6VsN-HPmHnSjEg&usqp=CAU>

Versão distribuída atualmente pelo PNBE



Fonte: https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ0Q1GxROm2NUsMGMmU41YOW3KA9KzyKjb1N6jUqYck4lkg5TaLR94_DvmOnq-tTE29Nc&usqp=CAU

O conto *Urupês* foi o principal conto do livro. Aqui Monteiro Lobato personifica a figura do caboclo, criando o famoso personagem Jeca Tatu, apelidado de urupê (uma espécie de fungo parasita). Vive “e vegeta de cócoras”, à base da lei do menor esforço, alimentando-se e curando-se daquilo que a natureza lhe dá, alheio a tudo o que se passa no mundo, menos do ato de votar. Representa a ignorância e o atraso do homem do campo.

O caboclo apresentado na obra não era nada idealizado, ao contrário, trazia suas características negativas enfatizadas e o seu símbolo máximo é a personagem Jeca Tatu; ele representa toda a miséria e atraso econômico do país da época, e o descaso do governo em relação ao Brasil rural; Jeca foi caracterizado por Monteiro Lobato como um homem desleixado com sua aparência e higiene pessoal, sempre pés descalço e que mantinha uma pequena plantação apenas para subsistência; sem nenhum tipo de educação e cultura, Jeca Tatu era um homem ingênuo e repleto de credices; era visto pelas pessoas

como um preguiçoso. Como afirma Lobato, “Jeca Tatu não era assim, ele está assim”, percebe-se através do texto que Jeca é uma vítima do descaso do governo.

Em seguida proponho que leiam o conto já impresso, conhecer esse personagem tão interessante e tão revelador, que representa bem a crítica ao governo por não dar assistência ao sertanejo. O descaso com as questões sanitárias e assistencialismo. Aqui um trecho da obra:

(...)

O caboclo é soturno.

Não canta senão rezas lúgrubas.

Não dança senão o cateretê aladainhado.

Não esculpe o cabo da faca, como o cabila.

Não compõe sua canção, como o felá do Egito.

No meio da natureza basílica, tão rica de formas
E cores, onde os ipês floridos derramam feitiços

No ambiente e a infolhescência dos cedros, às
Primeiras chuvas de setembro, abre a dança do
Angarás; onde há abelhas de sol, esmeraldas
vivas, cigarras, sabiás, luz, cor, perfume, vida
Dionísica em escachô permanente, o caboclo é

O sombrio urupê de pau podre a modorrar

Silencioso no recesso das grotas.

Só ele não fala, não canta, não ri, não ama.

Só ele, no meio de tanta vida, não vive...

Fonte: LOBATO (1918) Sublinhado nosso

Podemos observar que além do surgimento de uma das personagens mais icônicas da literatura brasileira (Jeca Tatu), Urupês trouxe uma série de inovações e sua importância se estende até os dias atuais, e uma delas diz respeito à linguagem empregada no livro, Monteiro Lobato estava preocupado em reproduzir nos seus textos a riqueza da fala brasileira da zona rural, com seus coloquialismos e neologismos tipicamente orais (ver grifo nosso).

Por exemplo: quando ouvimos alguém dizer: - Você é “Jeca” (termo que vem da personagem Jeca tatu e passou a ser sinônimo de “caipira”, morador da zona rural). Sabendo dessa linguagem coloquial

proponho conhecer as características do conto: é um Gênero Literário; tem poucos personagens; espaço e tempo restritos; um conflito único; narrativas curtas; enredo; ponto de vista. Partindo, pois, desses dados podemos pensar em recontar essa história, reescrever, ou seja, escrever de novo, agora em história em quadrinhos, mas primeiro o que é retextualização? Indago-os. Prossigo com a citação de um autor que fortalece esse questionamento:

por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refação e reescrita de um texto para outro texto, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem (Dell’Isola, 2007, p10).

É importante entender que a compreensão de um texto é uma atividade particular e especial, entretanto, também não podemos negar que, no ambiente pedagógico de sala de aula, os textos não fazem “milagres” sozinhos – é absolutamente necessário que haja participação, intervenção, auxílio e orientação dos professores e das professoras.

A estrutura tópica do gênero base vai abrir necessariamente um leque de interpretações acerca do gênero fim (possibilidades). Como o texto não será refeito pelo autor do original, no processo de retextualização, seja respeitado o conteúdo do original e que não sejam feitas muitas mudanças, embora possam ser feitas intervenções quando o gênero exigir. Por isso é importante considerar a configuração de cada gênero, pois estamos diante de uma transformação de um gênero textual escrito em outro gênero textual escrito.

Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas; no processo de reescrita são feitas alterações(estratégias); o conteúdo do texto base deve ser respeitado, embora, dependendo do gênero proposto como texto-fim, intervenções e mudanças venham a ocorrer. Mas em todos os casos, sem exceção, quando se trata de escrita-escrita em ambiente pedagógico, inevitavelmente formas linguísticas serão modificadas, reordenadas, retiradas, acrescidas, etc. Em Matêncio (2003):

a produção de um novo texto a partir de um ou mais texto-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas

identificadas no texto-base para, então projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (Matêncio, 2003, p. 3-4).

E conforme o DCTM “devem ser privilegiados procedimentos e metodologias desenvolvidas a partir dos gêneros textuais, porque são reconhecidos como enunciados que concretizam o uso social da língua e atendem às demandas de interação dos sujeitos socialmente” (DCTMA, 2019, p. 94).

Diante do exposto, continua-se a narrativa propondo-se conhecer um pouco da estrutura da história em quadrinhos, para quando começar a reescrever, facilitar o processo. Já que sabemos que podemos modificar, reordenar, retirar, acrescentar, etc.; contanto que não percamos a essência do texto base, ou seja, o conteúdo deve ser respeitado. No nosso caso por ser escrita (texto base) – escrita (texto fim) essas mudanças podem ocorrer.

História em Quadrinhos: são conhecidas como narrativas realizadas através da sequência de imagens, desenhos ou figuras impressas, com falas dos personagens inseridas em espaços delimitados chamados de “balões”, geralmente vem em gibis.

MODELO

Exemplo de atividades – Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula – HQ

Na atividade de Histórias em Quadrinhos (HQ) podem contribuir de diversas formas para o desenvolvimento, pois, além de divertir, esse gênero literário também pode fomentar habilidades para o desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação e reflexão do leitor. As HQ podem também estimular a interpretação e o conhecimento e, fundamentalmente, despertar o interesse pela leitura e escrita, contribuindo para a produção de textos.

Disponível em: <https://www.monografias.com/trabalhos/hq/hq.docx/monografias.com/2010/09/04/pdf/monografias.com/2010/09/04/>

OBSELEVAÇÃO: Para esta atividade, foi utilizado o software educacional – HQ da Terra da Mônica.



Fonte: <https://pt.slideshare.net/rmarangon07/exemplo-de-atividade-elaborao-de-histria-em-quadrinhos-hq>

Para sua construção alguns critérios são essenciais: conhecer o fato marcante da história (resumo); organizar todas as cenas a serem criadas, seguindo uma ordem, uma descrição ligeira; todas cenas com cenários, apresentar o personagem, mostrando o desenvolvimento do enredo até a finalização; definir o estilo de desenho a ser utilizado; a cor e mais detalhes; estabelecer o número de páginas de acordo com a narrativa; definir o formato da HQ, primeiro rabiscando, deixando os espaços para os diálogos e legendas (os balões); traçar, dá cor as ilustrações; colocar o texto, conferindo com o texto base ver se está representada a história.

Conhecer os balões, pois vão precisar de alguns para deixar bem expressivo o texto (ver quais se encaixam melhor diante da história dos fatos /acontecimentos).

MODELOS DE BALÕES

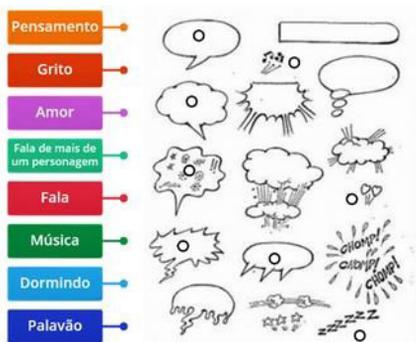


Fonte: <https://i.pining.com/originals/49/e8/15/49e815df35280749659527da82196f60.jpg>

Os diferentes tipos de balões de diálogo utilizados em Histórias em Quadrinhos: Balões com linhas contínuas (representam uma fala comum); balões com bordas pontiagudas (expressam gritos); balões com linhas pontilhadas (indicam sussurro); balões com linhas simples e ponta em forma de raio (representam uma fala eletrônica); balões com linhas trêmulas (expressam medo); balões em formato de nuvem (podem representar sonhos e pensamentos); balões com mais de uma ponta (indicam a fala de dois personagens ao mesmo tempo).



Fonte: <https://ecokidsecoteens.mpba.mp.br/wp-content/uploads/2019/04/baloes.gif>



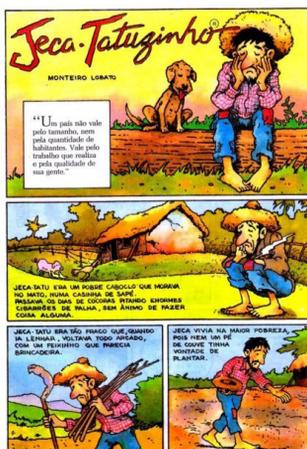
Fonte: <https://az779572.vo.msecnd.net/screens-400/1878d0ca14e64a539935fddb32dc164b>

Explicando melhor: O diálogo entre os personagens aparece através de balões, sendo que eles variam muito de formato, como por exemplo, linhas contínuas, interrompidas (fala sussurrada), ziguezagueadas (demonstrando um grito, um som de rádio ou televisão), ou em forma de nuvem (simbolizando o pensamento dos personagens).

Os sinais de pontuação são variados, reforçando a voz dos personagens e indicando o modo como eles revelam seus sentimentos, como raiva, espanto, alegria, tristeza.

Há também a presença das onomatopeias, causando certa animação à história, por meio de sons produzidos por pessoas (zzz, para o sono, rrr, para o rosnado de um cão, entre outros), e por ambientes (crash, para a batida de um carro ou “buuum” para representar uma explosão).

São compostas por uma linguagem verbal e uma não verbal, fazendo uma associação entre imagens e palavras, procurando facilitar o entendimento do leitor. Em seguida exemplifica-se com o modelo de uma história em quadrinho com o Jeca tatu:



Fonte: <https://coleccionadordesacis.files.wordpress.com/2018/01/jeca-fontoura-pg1.jpg?w=470>

Dando continuidade, já que estão com muitas informações legais, vão iniciar a atividade: Retextualização do conto Urupês em História em Quadrinhos. Usando toda criatividade. Deixando claro como vão ser avaliados, ou seja: Contínua e Processual (Participação na aula frequência, envolvimento na produção (atividade) e interação; coerência e coesão na retextualização obedecendo as características do gênero proposto).

Por sua vez, consegui explicar o modelo de uma retextualização em andamento:



Fonte: alunos 8º ano



Fonte: alunos 8º ano

Assim, ficou claro e se concretizou os objetivos propostos para essa aula; onde ao final os alunos pudessem compreender a importância da reescrita de textos para o aprimoramento da leitura e escrita.

Essa aula resultou em mostrar que na busca de referenciais teóricos que permeiam estudos de como melhor desenvolver a produção textual a partir de textos literários trabalhamos com autores Dell Ísola (2007), Matêncio (2003), BNCC (2017), PCNs (1998) e DCTM (2019). Levando em consideração o padrão formal da língua nos gêneros textuais trabalhados; na retextualização há a preocupação com a fidelidade do conteúdo, portanto mesmo o trabalho entre textos, deve-se preservar uma linguagem na norma que o gênero é proposto. O projeto base desse estágio nos dá essa real dimensão. De que o ensino de gramática está comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Observamos, portanto, que a preocupação do ensino de Língua Portuguesa encontra-se totalmente voltado para o trabalho com classificações, como prevê Antunes (2003); contudo, a autora também afirma que dar aulas de português é auxiliar o educando no aperfeiçoamento do falar, ouvir, ler e escrever textos em Língua portuguesa. Por conseguinte, todas as competências enumeradas se realizam por meio do texto. Nessa perspectiva, Antunes (2003, p. 110) considera que o texto é o objeto de estudo e ensino da língua, portanto, é responsável por “[...] condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e as atividades pedagógicas”. Em outras palavras, não deve o texto ser meramente usado para servir ao estudo gramatical; ao contrário, deve aparecer como objeto que serve para refletir os usos da gramática e todos os demais aspectos que ajudem a compreendê-lo e produzi-lo.

As experiências recentes nos mostram que prevalece a gramática normativa como objeto de ensino nas salas de estágio, por exemplo, nas microaulas propostas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado. Mesmo mediante as orientações de alguns professores de estágio que tentam implementar conteúdos de análise linguística para a realização da leitura e da produção textual, o graduando só consegue, em sua maioria, trabalhar a gramática normativa. Ou seja, nessa concepção de ensino de língua materna, para nós, o português, a aula de português parece servir apenas para ensinar e aprender gramática normativa e essa é o único tipo de gramática existente. Para alguns graduandos, a sua ida às escolas para a realização do estágio reforça a necessidade de ter o texto apenas como pretexto para exploração gramatical. Mas na nossa realidade observou-se que se é possível trabalhar gramática normativa de forma suave.

Quando se fala, no processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos mencionados nas Diretrizes.

No caso da leitura de textos poéticos, o professor deve estimular, nos alunos, a sensibilidade estética, fazendo uso, para isso, de um instrumento imprescindível e, sem dúvida, eficaz: a leitura expressiva. O modo como o docente proceder à leitura do texto poético poderá tanto despertar o gosto pelo conto como a falta de interesse pelo mesmo. Assim, antes de apresentá-lo para os educandos, o professor deve estudar, apreciar, interpretar, enfim, fruir o conto.

É a partir daí que o texto escrito será avaliado nos seus aspectos discursivo/textuais, verificado: a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. Assim como na oralidade, o aluno deve se posicionar como avaliador dos textos que o rodeiam quanto de seu próprio. No momento da refacção textual, é pertinente observar, por exemplo: se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre partes do texto, se há necessidade de cortes, devido às repetições, se é necessário substituir ideias ou conectivos.

Por fim, foi importante observar que não é preciso que façamos da aula um espetáculo, mas que façamos dela um acontecimento, um momento importante para que o aluno reconheça que é uma atividade

e que a língua não é um sistema fechado e acabado, pois está em constante construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caixa 7

Nas considerações finais ou conclusões se faz os encaminhamentos resultantes da investigação, das hipóteses iniciais que foram ou não afirmadas, além de considerações a respeito de possíveis pesquisas futuras que podem ser realizadas sobre o tema trabalhado.

O estágio não se reduz apenas em reproduzir a prática de outros profissionais, mas de perceber e analisar criticamente o que poderia ser reinventado para melhores resultados, como também perceber e amadurecer reflexões, elaboração de projetos, que de certa maneira contribuirão para a ‘segurança’ de ser professor.

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, p.12). Dessa forma, quando o profissional busca e constrói sua práxis, por consequência a teoria e a prática se fundem.

O estágio é constituído de dilemas, desafios e possibilidades, fazendo refletir e compreender o significado da docência. Por meio dele é conseguido ampliar nossos olhares, sensível e observador, que vê e compreende o aluno como ser histórico e cultural como sujeito de direitos, um cidadão que está inserido em uma sociedade e deve ser respeitado.

O Estágio Curricular obrigatório configura-se como um espaço de conhecimento, análise, aprendizagem, superação entre a distinção e diferenciação da teoria e a prática e se apresenta como possibilidade real de intervenção na vida da escola e de toda a sua comunidade. Ele contribui para uma formação crítica, reflexiva, possibilitando ao discente tomar consciência da importância social do seu papel de educador, e

assim proporcionar a busca de novos saberes, num processo contínuo de investigação.

Por fim, o Estágio Supervisionado se constitui em espaço para o fortalecimento da resignificação das práticas docentes, neste caso, na área de Língua Portuguesa.

O professor do século XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Nessa era da tecnologia, os professores devem ser encarados e considerados como parceiros/autores na transformação da qualidade social da escola, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que fazem parte e interferem na sua atividade docente. Cabe então aos professores do século XXI a tarefa de apontar caminhos institucionais (coletivamente) para enfrentamento das novas demandas do mundo contemporâneo, com competência do conhecimento, com profissionalismo ético e consciência política. Só assim, estaremos aptos a oferecer oportunidades educacionais aos nossos alunos para construir e reconstruir saberes à luz do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana.

Ao chegar ao final deste estágio, à conclusão é de que foi enriquecedor, do ponto de vista do conhecimento adquirido, foi reflexivo em função do professor em formação despertar no aluno a consciência de que ele está pronto para atuar na reescrita, compreendendo e refletindo na intertextualidade e retextualização de textos para o aprimoramento da leitura e escrita em língua materna.

Caixa 8

Todos os autores citados no relatório devem estar relacionados e obedecendo as normas de apresentação de referências, essas podem variar conforme a agência de fomento, periódico científico ou editora, o importante é que as referências sigam o mesmo padrão da Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT. Neste relatório, se segue o padrão proposto pelo Manual para trabalhos acadêmicos da UEMA.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª ed. – São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000.

BECHARA, Evanildo. **O Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 12. ed. São Paulo: ed. Ática, 2006.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Base nacional Comum Curricular (BNCC): **Ensino Fundamental: Anos Finais**. MEC, 2017.

DELL Isola. R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro, Lucena, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Metódos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

KLOSOSKI, Simone Scorsim; REALI, Kleivi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. UNICENTRO – **Revista Eletrônica Lato Sensu**. 5ª edição – 2008. Disponível em: http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/5%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/7-Ed5CH-Plane.pdf. Acesso em 09 de dezembro de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Regina Barros. **Planejamento de ensino**. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 9 de dezembro de 2021.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1997. (1. ed. 1918).

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2019. 482 páginas.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 1470/2021 –CEPE/UEMA**. Estabelece procedimento e regras a serem adotados para retorno de estágio, aulas práticas, atividades de pesquisa realizadas por aluno e graduação e defesas de trabalho de conclusão de curso, no âmbito da universidade estadual do Maranhão, durante a pandemia da COVID-19.

MATÊNCIO, M. L. M. 2003. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralín, 2003. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

NEVES, M. H. De M. **Gramática na Escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, M. B. F. revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Inguagem em (discurso – LemD)**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Tânia Amaral. ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 8º ano**. 5ª edição. Barueri, SP: IBEP, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Mara Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção docência em formação). Série Saberes pedagógicos.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucerna. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis** – Volume 3, número 3 e 4, pp -24, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. Ensino de Português como Elemento Consciente de Interação Social: Uma Proposta de Atividade com Texto. **Ciência & Letras**. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p. 189-198, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Rita Alves; FERREIRA, Racilda Maria Nóbrega; SCHMIDLIN, Regina de Fátima Mendes. A prática pedagógica de professores de língua portuguesa em uma perspectiva de transversalidade e desenvolvimento de competências comunicativas. **Revista F@ciência**. V.7. n° 3. P. 26-40. Paraná, 2010.

CAPÍTULO 5

UMA PROPOSTA APLICADA SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: DA ESTRUTURA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

*Antonio Cilírio da SILVA NETO (UEMA)¹
antonioneto5@professor.uema.br*

*Marilene Souza da SILVA²
marilenessilva2001@gmail.com*

*Aldenice da Silva MARQUES³
aldenicemarques7@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa é importante na vida escolar do aluno e até fora desse ambiente, sendo um desafio o ensino da norma padrão e linguística. Dessa forma, ensinar e aprender ortografia: os sinais de pontuação e acentuação tônica sempre foi através da escola, devido às normas que mesmo, aparentemente, claras podem não ser internalizadas pelos alunos.

Dessa forma, apresenta-se uma proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia: da estrutura à produção de sentidos em uma escola do município de Santa Inês, MA. Assim, nos questionamos do por que apresentar uma proposta sobre o ensino e a prática de pontuação e acentuação, hipoteticamente porque acreditamos que no ensino e aprendizagem de língua portuguesa faz-se obrigatório o seu uso e porque recuperaram recursos específicos da língua falada, como

1 Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto II de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: orcid.org/0000-0002-6468-5630

2 Graduanda em Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/ Campus Santa Inês. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262690712075351>. DOI: <https://orcid.org/0009-0003-8322-7031>

3 Graduanda em Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/ Campus Santa Inês. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7830337028573325> DOI: <https://orcid.org/0009-0007-7357-7483>

por exemplo, a entonação e as pausas, conforme Bechara (2010). Nesse sentido, torna-se interessante, ainda, se fazer estudos sobre técnicas gramaticais, usos e funções da pontuação e da acentuação no texto.

Com esse entendimento, chega-se aos seguintes objetivos específicos: a) Verificar sobre a importância dos usos de funções dos sinais de pontuação, a partir do que dizem os teóricos nas gramáticas e nos estudos linguísticos. b) Apresentar como a pontuação e acentuação podem definir os sentidos do texto para alunos do ensino fundamental anos finais de uma escola em Santa Inês, MA; e c) Propor um ensino e aprendizagem dos sinais de pontuação e acentuação tônica para alunos e professores do 6º ano do ensino fundamental anos finais.

Entende-se a pontuação “não só os sinais de pontuação propriamente ditos, mas de realce e valorização do texto, ou seja, os de estrutura do texto, como: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres e, indo mais além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro” (Bechara, 2010, p. 654).

Contudo, é na escrita, mas não somente, que se ensina a empregar a pontuação no texto, mas também com a leitura. A partir desse momento espera-se que os alunos incorporem a pontuação em seus textos, e que sejam empregados de forma correta. Para que não existam perdas no começo da trajetória escolar e por ser um problema de aprendizagem que posteriormente se arrastará por todas as fases da escolaridade.

Considera-se que a escrita seja ensinada pelos educadores desde a entrada da criança na escola, e já no ensino fundamental com mais acuidade e de acordo com as habilidades linguísticas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997).

Ademais, para que se consiga aprender a pontuar o texto, acredita-se na parceria entre professor e aluno, em que se instiga o educando a ler e produzir textos de modo que possa analisar e pontuar sobre os sentidos e a partir do uso e das funções ortográficas. Para tanto, compreender e estudar as regras gramaticais de acentuação dos vocábulos, além de conhecer as mudanças do novo sistema ortográfico da Língua Portuguesa, são imprescindíveis para que o usuário da língua materna aplique corretamente os acentos gráficos nas palavras e textos.

Com a expectativa de analisar o grau de dificuldades sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia, ainda indagamos, como conseguir mostrar o significado da pontuação e acentuação no texto? Como resposta a esse questionamento, pensa-se que seja necessário docentes usarem

didáticas, metodologias e estratégias eficazes para elucidar questões concernentes às dificuldades que os alunos têm de pontuar e acentuar corretamente as palavras e proporcionar a compreensão do emprego correto da pontuação e acentuação gráfica na Língua Portuguesa, além de explanar sobre os vocábulos obrigatoriamente grafados e fazer com que esses alunos reflitam sobre a importância de pontuar e acentuar corretamente as palavras da língua materna.

Compreende-se que, com a evolução dos estudos linguísticos e das pesquisas em língua portuguesa, investigar sobre ortografia na Moderna Gramática Portuguesa de Bechara (2010) e outros linguistas para a fundamentação desta investigação se percebe que na língua portuguesa há regras e que essas regras ensinam a escrever e a comunicar.

Portanto, as hipóteses e justificativas serão, possivelmente, respondidas pelos teóricos, alunos e professor com o intuito de que ajudem a ampliar metodologias de ensino e na tentativa de se fazer com que o docente e os discentes aprendam mais sobre os usos e as funções dos sinais de pontuação e acentuação.

1. OS USOS E FUNÇÕES DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

O ensino e aprendizagem dos usos e funções dos sinais de pontuação e acentuação na escola são necessários. Os sinais de pontuação e acentuação gráficas auxiliam na composição da coesão e coerência textual, sendo recursos característicos da língua escrita que são usados para manter o ritmo e a melodia da língua falada (Henriques, 2021). Dessa forma, acredita-se que os sinais de pontuação foram criados na língua portuguesa com o objetivo de conferir o sentido da frase e definir a entonação da leitura.

Para Bechara (2010), o uso da pontuação traz sentido no e para o texto, destaca que a pontuação se apresenta de duas formas, uma que abrange não só os sinais de pontuação mais o realce e a valorização do texto e a outra está restrita aos sinais gráficos. O uso da acentuação tônica, de maneira geral, ainda é uma tarefa importante para ser ensinada e aprendida, com isso, há a necessidade de se investigar sobre o uso e a função desses sinais ortográficos, além de se compreender as normas e as práticas de leituras como essenciais para o desenvolvimento de uma boa escrita.

Portanto, para Silva Neto, Silva e Marques (2022), e os autores aqui investigados dizem que, na Língua Portuguesa faz-se obrigatório

o uso da pontuação, pois é a pontuação que permite a ligação textual e permite, também, que o texto fique conceptível para quem o lê. A pontuação é necessária para qualquer notícia escrita, se o inventor quer se perfazer conceber e deseja passar precisão naquilo que ele apresenta ao leitor. Quem não utiliza a pontuação, raro consegue auxiliar com precisão, ligação e comodidade aquilo que deseja mostrar no texto.

1.1 Mitos na ortografia

A ortografia oficial, ao servir de sistema único para representar todas as variedades da língua, exhibe uma falsa aparência de “neutralidade” que está longe de ser aquilo que realmente determina sua elaboração e instituição. Mesmo as ortografias mais próximas do “ideal” estão sujeitas aos diversos critérios que se confundem no momento de determinar as formas oficiais de escrever (Bagno, 2013, p. 87).

Para esse autor, é necessário conhecer a norma padrão da língua e saber diferenciar da variação linguística, por exemplo. Uma não invalida a outra, apenas o contexto em que ambas devem ser usadas e até aprendidas. É claro, que a escola privilegia a linguagem culta, pois é nesse ambiente que o aluno aprende novos léxicos e regras.

Isso não significa uma doutrinação do que o “é certo é certo e o errado é errado” segundo a BNCC (2017) faz referência. O professor é um grande instrumento para orientar a correção das atividades em sala de aula, saber como corrigi-las será essencial para evitar constrangimentos.

Os acentos agudo e circunflexo acumulam duas funções: indicar vogal aberta e fechada, respectivamente, e também a sílaba tônica, como em pêssego, légua, café, fôlego, óculos. No entanto, se o circunflexo é usado para indicar vogal fechada, por que não é usado sobre o L e o U, que são sempre fechadas, em lugar do acento agudo para indicar sílaba tônica: único, tûmulo, íntimo, caí, baú, fígado? Pela própria definição dos usos oferecida pela tradição de ensino deveríamos escrever único, tûmulo, **întimo**, caí, baû, figado (Bagno, 2013, p.86).

Contudo, é necessário o aluno ter a disposição de colocar desde o pingão no -i, os acentos nas palavras, os pontos nos textos, é nesse momento que vai iniciando essas noções lexicais básicas, mas fundamentais, e que para eles podem não ter tanta importância quando na verdade é o ponto inicial desse processo.

2. METODOLOGIA

A pesquisa utilizada foi a de campo, onde se coletou dados que foram analisados qualitativamente. Essa análise dependeu de fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. No entanto, definiu-se esse processo como uma sequência de atividades, que envolveu a catalogação, a categorização de dados e sua interpretação (Gil, 2002), esse processo culminou na proposta aplicada sobre o ensino e aprendizagem de ortografia: da estrutura à produção de sentidos.

A pesquisa bibliográfica, também, foi desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituída principalmente de livros e artigos científicos. Fundamentou-se, também, nos estudos exploratórios por possuem uma linha tênue com as pesquisas bibliográficas (Gil, 2002). Para esse autor, a abordagem exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

A amostra da pesquisa de campo foi uma sala de aula do 6º ano de uma escola municipal, em que se visualizou a influência da língua portuguesa, especificamente, no ensino e aprendizagem da escola. O questionário nos deu suporte para apresentar um conjunto de regras gramaticais dentro e fora do texto e que estão inseridos no cotidiano e/ou ambiente escolar dos alunos. Lidar com dificuldades na aquisição da linguagem escrita e oral aproximou-nos de uma série de problemas da educação.

Por fim, aplicou-se o questionário com perguntas abertas e fechadas para um (1) professor(a) da rede municipal e trinta (30) alunos, ambos da mesma escola, para que fizéssemos análises com o objetivo de apresentarmos esta proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia e sua estruturação na Escola Municipal J. A4 . de Santa Inês, MA.

4 Iniciais da escola investigada.

3. O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DAS REGRAS GRAMATICAIS: A PROPOSTA APLICADA

No livro didático que analisamos de Ormundo e Siniscalch (2018) seguem os direcionamentos da BNCC (2017), constata-se o desenvolvimento dos eixos leitura, escrita e oralidade, e não apenas o eixo de conhecimento linguístico. Já no ensino das regras gramaticais com frases soltas, mas interligadas a regras prontas para associar e aprender com colocações precisas de onde é certo e de onde é errado; pois quando se refere a língua normativa padrão essa colocação se faz necessária. E observa-se, que de certa forma, insere o aluno ao contexto para formação do léxico.

Outro ponto, é a inserção nas mídias sociais. Atualmente, nas redes, há muitas páginas que ensinam essas técnicas de gramática, de forma rápida e acessível. E, há um estímulo a mais ao estudarem nos aparelhos eletrônicos, em que trabalham ao mesmo tempo a leitura e o cognitivo. Isto é, relacionam de forma ágil e acessível um conteúdo extenso.

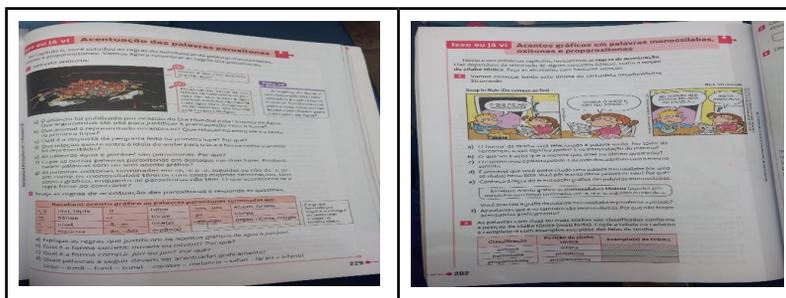
Como por exemplo, em certas regras gramaticais que poderiam ser ensinadas no 6º ano no ensino fundamental:



Fonte: @comoescreve_ (17/08/2022).

Fonte: @comoescreve_ (30/08/2022).

Por exemplo, esse conteúdo no livro didático, existe na análise do eixo linguístico/semiótica e na unidade “Isso eu já vi”. Veja nas imagens abaixo do livro didático utilizado pela escola, de Ormundo e Siniscalch (2018):



Fonte: Livro didático Se Liga na língua (Ormundo e Siniscalch, 2018)

Durante décadas, o ensino tradicional de gramática nas escolas públicas e privadas têm sido pautados pelo livro didático, que é utilizado principalmente pelos professores como o único material didático disponível.

Com base em sua presença, pode-se dizer que o livro orienta o aluno no processo de ensino e aprendizagem apresentando conceitos e classificações gramaticais sem contextualizá-los e fazer uma conexão direta com a leitura e a criação do texto, como se vê nas imagens acima.

Sabemos que o livro didático é elaborado com uma base teórica, principalmente com teorias atuais, sendo considerado potencialmente aplicável no ensino. Através de nossa análise queremos observar a redução de funções voltadas à nomenclatura gramatical, à qual se apresenta de forma reduzida, em assuntos de ortografia: pontuação e acentuação.

A partir dos dados estudados, considerou-se que independentemente do método de ensino, é importante que o aluno compreenda o conteúdo de cada série anterior, para que não dificulte o aprendizado do conteúdo da série seguinte, eles conseguem distinguir a sílaba tônica, mas não identificam como ocorre as classificações das palavras em monossílabos, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, seguindo a regra de classificação dos gramáticos.

3.1 Verificando a ortografia dos alunos do 6º ano

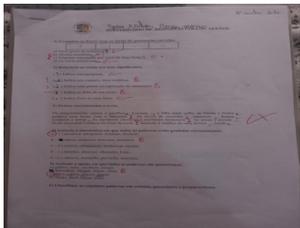
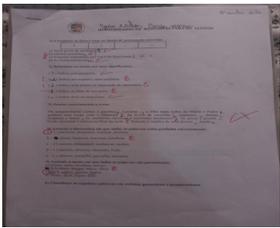
Inicialmente fez-se um período de observação na sala de aula para se constatar o nível de conhecimentos e de dificuldades de cada um dos alunos, além de se observar a metodologia da professora nas aulas de gramática. Verificou-se que a faixa etária dos alunos não eram iguais e nem todos estavam com o mesmo grau de aprendizagem.

A sala tinha uma divisão entre os que sabem ler e os que não sabem. Há uma carência na decodificação do que está escrito no quadro e na maneira de como colocá-lo no caderno, por exemplo: letra maiúscula e minúscula, pontuação nas frases, acentos nas palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas que fazem parte da estruturação do texto.

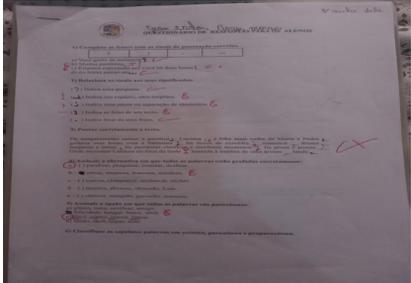
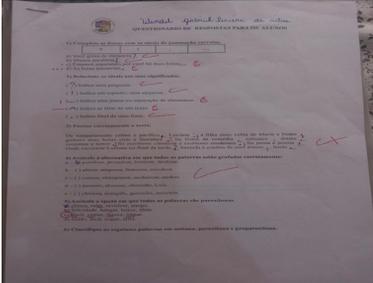
Aulas dinâmicas com bingo, metodologia ativa, a partir de folhas impressas e na lousa. Utilizamos de várias técnicas para as atividades práticas na turma, considerou-se que os alunos já trazem um conhecimento prévio com suas interações durante a explicação de cada assunto.

O questionário proposto para coletar os dados é composto de 10 perguntas objetivas com alternativas e outras para serem respondidas letra por letra da questão. Buscamos inserir palavras do léxico deles e também agregar novas para conhecimento de outras.

Na questão 1 era de completar as alternativas, de letra A à D, com a pontuação que a indagação da pergunta estava fazendo. Já a questão 2 colocou-se a pontuação de acordo com o que ela indica. Ou seja, questões para esse nível de idade, mas a falta da leitura, a leitura sem interpretação atrapalhou bastante.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|-----|-----|--|--|--|--|--|
| <p>1) Complete as frases com os sinais de pontuação corretos.</p> <table border="1" data-bbox="146 935 469 1113"> <tr> <td style="text-align: center;">?</td> <td style="text-align: center;">!</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">...</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p>a) Você gosta de melancia __ b) Muitos parabéns __ c) Estamos esperando por você há duas horas __ d) As horas passavam __</p> | ? | ! | . | ... | | | | | <p>2) Relacione os sinais aos seus significados.</p> <p>() Indica uma pergunta. () Indica um espanto, uma surpresa. () Indica uma pausa ou separação de elementos. () Indica as falas de um texto. () Indica final de uma frase.</p> |
| ? | ! | . | ... | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
|  |  | | | | | | | | |

Fonte: Autoria própria (2022).

| | |
|--|--|
| <p>3) Pontue corretamente o texto.</p> <p>De temperamento calmo e pacífico __ Luciana __ a filha mais velha de Maria e Pedro __ gastava suas horas com a literatura __ lia livros de comédia __ romance __ drama __ suspense e terror __ lia escritores clássicos e escritores modernos __ lia prosa e poesia __ Onde encontrar Luciana no final da tarde __ Sentada à sombra de uma árvore __ lendo __</p> | <p>4) Assinale a alternativa em que todas as palavras estão grafadas corretamente:</p> <p>a - () paralisar, pesquisar, ironizar, deslizar. b - () alteza, empreza, francesa, miudeza. c - () cuscus, chimpanzé, encharcar, encher. d - () incenso, abcesso, obsessão, Luís. e - () chinesa, marquês, garrucha, meretriz.</p> |
|  |  |

Fonte: Autoria própria (2022).

A questão 3 foi a que houve mais erros, pois era para se colocar as pontuações do texto, e ainda colocamos no quadro as pontuações que estariam no texto, apenas para eles lerem com tonalidade e associarem o ponto, percebeu-se que não houve o mesmo entendimento para todos os alunos na hora da explicação.

Houve a falta de associação de perguntas parecidas com as respostas para se basearem, isso foi outro ponto crítico, porque não aconteceu em nenhuma das outras questões, fazer a ligação textual.

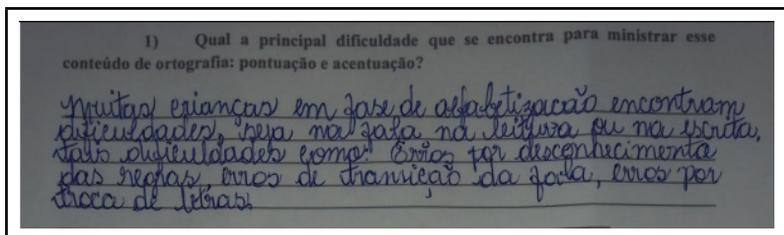
A questão 4 envolvia a grafia de palavras corretas, colocamos cinco alternativas em que só uma estaria correta, metade da turma respondeu corretamente.

3.2 A visão do profissional de Língua Portuguesa

Aplicamos ainda um questionário para a professora, de Língua Portuguesa, da turma, com 5 perguntas discursivas e 12 de dados profissionais e formação. Com o objetivo de verificar sobre suas práticas pedagógicas, conhecimentos, experiências e percepções relacionadas ao ensino da língua sobre a temática pontuação e acentuação.

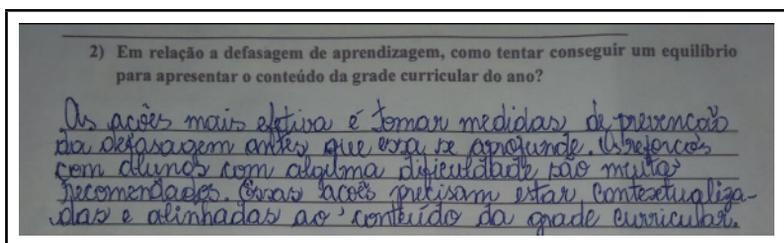
Na primeira pergunta sobre as dificuldades de ensinar sobre Ortografia: pontuação e acentuação, ela responde: “Muitas crianças em

fase de alfabetização, encontram dificuldades, seja na fala, na leitura ou na escrita, tais dificuldades como: erros por desconhecimento das regras, erros de transição da fala, erros por troca de letras.”



Fonte: Autoria própria (2022).

Perguntamos sobre a dificuldade de aprendizagem do ensino de ortografia à norma culta/ padrão e, como equilibrar o conteúdo apresentado em sala de aula, a professora respondeu que: “As ações mais efetivas é tomar medidas de prevenção da defasagem antes que essa se aprofunde. Os esforços com alunos com alguma dificuldade são muito recomendados. Essas ações precisam estar contextualizadas e alinhadas ao conteúdo da grade curricular.”



Fonte: Autoria própria (2022).

Por fim, as respostas se completam e se relacionam com as nossas observações e as da professora da turma, que enfatizou como apresentar as muitas regras gramaticais para o ensino não ficar monótono e com muita repetição deve-se apresentar novos vocabulários, incentivar a escrita colaborativa, promover o gosto pela leitura. E assim, nota-se como há um aparato de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e aprendizagem sobre ortografia: pontuação e acentuação neste trabalho foi objeto de análise, os alunos e professor do 6º ano do ensino fundamental foram suportes nesta investigação. A metodologia que se aplicou nos fez compreender a importância e necessidade de se trabalhar sobre esse objeto do conhecimento. Um olhar em que os alunos e professor, aprenderão a ter sobre esse assunto.

Dessa forma, apresentou-se a proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia, da estrutura à produção de sentidos, na escola do município de Santa Inês, MA. os alunos não reconheceram as informações básicas sobre pontuação e acentuação do ensino fundamental nos anos finais, o que dificultou o aprendizado. Portanto, não compreenderam a pontuação e a sua função na fala e escrita (pois fala e escrita são conceitos completamente diferentes), o que para Cunha e Cintra (2007) a escrita não possui os recursos rítmicos e melódicos utilizados na fala.

Contudo, a realidade desses estudantes também deve ser levada em consideração, segundo a BNCC (2017) cada eixo organizador tem sua funcionalidade dentro do ensino, mas é o eixo de conhecimento linguístico que é sempre exigido em qualquer etapa da vida estudantil.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Gramática de bolso do português brasileiro. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.

BECHARA, Evanildo. Gramática Escolar da Língua Portuguesa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Fundamental: Anos Finais. MEC, 2017.

COMOESCREVE_ (Instagram): Simplificando o Português. Disponível: https://instagram.com/comoescreve_?igshid=YmMyMTA2M2Y= Acesso: out/2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Lexicon Editora Digital, 2007.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, Fonologia e Ortografia**. 5ª ed. ampl. e atual Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2021.

ORMUNDO, Wilton. SINISCALCH, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. 1ª ed. - São Paula: Moderna, 2018.

SILVANELO, Antonio Cilírio; SILVA, Marilene Souza da; MARQUES, Aldenice da Silva. Ortografia: ensino e aprendizagem da pontuação e acentuação no ensino fundamental. Revista Philologus, ano 28, n. 84. Rio de Janeiro: CIFEFIL, set./dez. 2022. p.1082 a 1092.

CAPÍTULO 6

UMA HISTÓRIA FILOLÓGICA SOBRE A INFLUÊNCIA LATINA NO DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA INGLESA

*Danilo Corrêa da Silva (UEMA)¹
danilocorrea1999@gmail.com*

*Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)²
antonioneto5@professor.uema.br*

INTRODUÇÃO

A língua inglesa é fruto de uma história complexa, assim como outras línguas, porém apresentar uma reflexão sobre a influência latina no desenvolvimento dessa língua (inglesa) ainda se faz necessário. Destaca-se que os povos celtas, habitantes da Europa desde a Idade do Bronze, permanecendo nesse ambiente por cerca de oito séculos, de 700 a.C. a 100 d.C., viveram nessas regiões que são conhecidas, hoje, como Espanha, França, Alemanha e Inglaterra (Schütz, 2020).

Ademais, para esse autor, o primeiro contato com a língua latina veio nos anos de 55 e 54 a.C., tendo em vista que nesse período ocorreram as primeiras invasões romanas de reconhecimento, sob o comando pessoal de Júlio César. Nesse período, César após atravessar o Canal da Mancha e aportar na ilha com duas legiões, conseguiram derrotar a resistência dos bretões, e assim permaneceram no recém território conquistado durante 2 meses para conhecerem a terra, o povo, os costumes, as riquezas e depois disso retornarem para a Gália (Portella, 1985).

Por conseguinte, no ano 54 a.C. César fez uma nova visita à Bretanha, chegando até o Tâmesis, entretanto, apenas no ano 44 a. C, sob o comando do Imperador Claudius que a principal ilha britânica

1 Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESSIN. Email: danilocorrea1999@gmail.com

2 Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESSIN. E-mail: antonioneto5@professor.uema.br e cilirio.neto@gmail.com

é anexada ao Império Romano até os limites com a Caledônia (atual Escócia) e o latim começa a exercer influência na cultura celta-bretã (Schütz, 2020).

Sob esse prisma, somente no de 43 a. C. que os romanos vieram a fundar uma colônia, e nesse processo começaram a ocupação efetiva do território bretão, ou seja, fundaram cidades, construíram estradas, erigiram fortalezas, cultivaram os campos, todavia, o povo primitivo celta ficou na condição de escravos, e esta primeira ocupação romana durou cerca de 300 anos (Portella, 1985). Assim nos questionamos da importância e do por que apresentar uma reflexão sobre a influência latina no desenvolvimento da língua inglesa?

Diante desse questionamento buscou-se nos autores supracitados e em Schütz (2020) quando descreve que devido as dificuldades enfrentadas pelo Império Romano, no ano de 410 d.C., as legiões romanas se retiraram da Bretanha e com isso gerou-se uma grande crise principalmente contra os celtas que estavam à mercê de tribos inimigas do Norte (Scots e Picts), o que agravou-se ainda mais no momento em que Roma já não dispunha de forças militares para defendê-los.

Nesse sentido, em 449 d.C., os celtas fazem acordos com as tribos germânicas (Jutes, Angles, Saxons e Frisians) para que assim obtivessem ajuda para se defender dos seus inimigos, todavia, o acordo proposto não foi mantido, e de “ajudadores” acabam se tornando invasores, se estabelecendo nas áreas mais férteis do sudeste da Grã-Bretanha, destruindo vilas e massacrando a população local, tal processo fez com que quase não ficasse traços da língua celta no inglês (Schütz, 2020).

Por fim, sob essa ótica, Schütz (2020) afirma que a língua inglesa é proveniente dos dialetos dos povos anglos e saxões. A palavra *England* (Inglaterra), originou-se de *Angle-land* (terra dos anglos). Assim, é um consenso dividir a história da língua inglesa em três períodos: *Old English* (Velho Inglês ou Anglo-Saxão) séculos V ao XII, *Middle English* (Médio Inglês) séculos XII ao XV e *Modern English* (Inglês Moderno) século XV aos dias de hoje, sobre os quais refletiremos dentro do texto a seguir.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA FILOLÓGICA DA LÍNGUA INGLESA

Na história filológica da criação da Língua Inglesa, sob o prisma da influência latina, Portella realça que:

nesse período, a língua do conquistador foi como que imposta na Bretanha através dos soldados, dos comerciantes, dos tabeliães à população nativa, especialmente à cidadina. A grande massa da população, porém, não assimilou a língua dos conquistadores na proporção, por exemplo, dos povos da Galia e Hispania. Cumpre observar que o substrato linguístico da Bretanha era o céltico e a língua latina trazida era, não o latim dos escritores, mas o latim do povo, dos soldados, dos comerciantes, em suma era, o assim chamado, latim vulgar (Portella, 1985, p. 126).

Dessa maneira, durante três séculos houve a presença das legiões romanas e seus mercadores, influenciando a cultura em geral (estrutura econômica, política e social das tribos celtas que habitavam a Grã Bretanha) e a língua, por consequência várias palavras latinas naturalmente passaram a ser usadas para muitos dos novos conceitos resultantes das transformações sociais (Schütz, 2020).

Sendo assim, essas transformações foram percebidas em expressões como *fish-monger escandal-monge*, derivando da raiz latina *mango*, que significa comerciante, e o mesmo ocorreu com a palavra *caupo* (taberna) que gerou o verbete do anglo-saxão *ceapian* (comprar) e também a *ceap* (preço ou mercado), por fim, chegou-se as expressões *cheap* (barato) e ao coloquial *chap* (freguês) segundo Portella (1985). Acerca disso, esse autor acrescenta que:

na taberna romana, naturalmente, bebia-se *vinum* que os nativos chamaram *win* e mais tarde *wine*. De *butyrum*, manteiga, fizeram *butere* e depois *butter* e de *caseum*, queijo, fizeram primeiro *cese* e depois *cheese*. Os alimentos vendidos eram levados para casa numa cista, cesta, que aos ouvidos dos nativos soava *cist*, donde o atual *chest*. A travessa de servir à mesa, o romano chamava *catinum* e o dim. *Catillum*, donde os AS [Anglo-saxões] tiraram *cetel* ou *cystel* e posteriormente *kettle*, caldeira. Faca em latim era e é ainda *culter*, que passou à língua do povo como *colter* e depois *coulter*, agora com o sentido de faca do arado. O cozinheiro romano era o *coquus* que os nativos

aceitaram como *coc* e depois *cook*. O coquus trabalhava na *coquina*, que aos ouvidos nativos soava *cycene* ou *cicen* e finalmente *kitchen* (Portella, 1985, p. 126-127).

Além desses exemplos, temos as frutas trazidas do Sul pelos romanos, por exemplo, que receberam nomes variantes, o verbete latino *pirum* (pera) foi pronunciado pelo povo como *pera* ou *peru*, e depois de transformações lexicais chegou na palavra *pear*, e semelhantemente, *pronum* (ameixa) se tornou *plume*, e posteriormente *plum*, e *cerasum* (cereja), de *ciris* ou *cirs*, virou *cherries* (Portella, 1985).

É importante relatar que os romanos comiam em *discus*, pratos, que os nativos chamaram *disc*, donde temos o atual *dish*, e até mesmo a atual moeda inglesa *pound* que é proveniente do latim *pondus* (peso), da mesma forma, *Money* veio do templo da deusa Juno-moneta, então casa da moeda romana (Idem, 1985).

Ademais, nesse prisma, a *via strata* fez surgir a expressão Inglesa *street*; a medida de distância que os romanos utilizavam era *millia passum* plural de *mille*, que aos ouvidos dos nativos soou *mile* e assim ficou, e até mesmo influenciou questões de vestimenta, tendo em vista que a parte de cima e de baixo da túnica romana *excurta* fez surgir as expressões *skirt* e *shirt*, por conseguinte, Portella acrescentou que:

a *via strata* que os romanos construíram na ilha, desde Dover até o acampamento permanente às margens do Deva (Dee), teve tamanha importância na vida das populações por onde ela passava, que as localidades foram adotando o elemento *strata* em seus nomes: Stratford — Streetford; Streatham — Streethome; Stratton — Street-town. O acampamento romano chamado castra foi assimilado pelo AS [Anglo-saxões] como *ceaster* e sobrevive em muitos nomes de cidades nas variantes — *caster*, *cester*, *ehester*, como por exemplo: Colchester, Doncaster, Gloucester, Leicester, Manchester, Porchester. Rochester, Winchester etc (Portella, 1985, p. 127).

Percebemos que há os mais variados fatores que acabam por influenciar as línguas em geral, fazendo com que vocábulos nasçam. Desta forma Silva e Varotto (2019) declaram que qualquer língua é “viva”, sendo assim passível de transformações seja do meio histórico

e social em que está inserida, desta maneira, torna-se inevitável o acréscimo de novas palavras, sendo um fenômeno constante em qualquer idioma.

2. A FILOLOGIA DO VELHO INGLÊS (OLD ENGLISH) E O LATIM

A primeira fase, ou seja, o Velho Inglês, chegou à Grã-Bretanha nos séculos V e VI, e isso foi possível graças a invasão sucessiva dos povos de origem germânica, principalmente, os saxões, anglos e jutos, que conquistaram as partes ao leste e sul da ilha (Campos, 2006). Ademais, Portella relata que sobre as invasões dos anglo-saxões ocorridas de 100 a.C. até 600 d.C. que trouxe influências linguísticas latinas:

este período das invasões anglo-saxônicas, como se pode observar pelas datas, cobre totalmente o primeiro, da ocupação romana da Bretanha. As tribos do norte da Germânia, conhecidas como Anglo-Saxões, entraram em contacto especialmente com os soldados romanos que guarneciam a costa norte, sendo que muitos membros destas tribos se tornaram também soldados romanos, na condição de mercenários. É natural que através do contacto diário com os soldados romanos estes anglo-saxões foram assimilando vocábulos latinos, especialmente termos militares e nomes de objetos referentes à vida do campo e das cidades. Pelo ano de 449 d.C., estas tribos começaram suas grandes invasões à Bretanha, levando com elas não somente sua língua anglo-saxônica, mas também todos os empréstimos latinos adquiridos nos séculos anteriores no continente, estabelecendo-se na ilha o tríplice encontro linguístico: céltico-latim-anglo-saxão (Portella, 1985, p. 127-128).

Contudo, a introdução do Cristianismo aos pagãos trouxe diversas mudanças linguísticas, e em relação a isso, em 597d.C. ano no qual a Igreja manda vários missionários para converter os anglo-saxões ao cristianismo, processo que ocorre gradualmente marcando o início da influência do latim sobre a língua germânica dos anglo-saxões, origem do que conhecemos como inglês moderno (Schütz, 2020). Sobre isso, Portella relata que:

para marcar este fato, conta-se uma pequena história: passando, um dia, Gregorio de Roma pelo mercado de escravos, no Forum, viu alguns jovens escravos de olhos azuis e cabelos louros à venda e perguntou donde vinham eles. Ao ouvir que os jovens eram anglos, ele replicou: *Non angli sed angeli*, não anglos, mas anjos. E manifestou o desejo de levar o cristianismo àquele povo. Anos mais tarde, Gregório foi eleito papa e pôde satisfazer seu desejo, enviando à Bretanha Agostinho com quarenta monges (Portella, 1985, p. 128).

Nesse período fez-se a construção do primeiro mosteiro e da primeira igreja cristã na Bretanha, e assim por volta de um século toda a Inglaterra abraçava o cristianismo (Portella, 1985). Ademais, para esse autor durante cinco séculos a Igreja manteve poderosa influência não só religiosa, mas também linguística, e isso se deu pelo fato de que no culto cristão eram usadas muitas palavras gregas, já então latinizadas que, junto com as propriamente latinas, e estes verbetes passaram para o vocabulário anglo-saxão e em seguida para o inglês moderno.

Dessa forma, há o adicionamento do vocabulário novo referente a religião (o latim) e também a adaptação do vocabulário da língua popular (anglo-saxão) para que assim o vocabulário pudesse abranger novas áreas de significados, e tal efeito, posteriormente, gerou a necessidade de reprodução de textos bíblicos em inglês, que acabou representando o início da literatura inglesa (Schütz, 2020).

Nesse período, a Inglaterra era dividida em sete reinos anglo-saxões e o *Old English*, antes do Cristianismo era apenas utilizada para descrever fatos concretos, entretanto, com a adição dos vocabulários de origem greco-latina, a linguagem anglo-saxônica abrangeu conceitos abstratos, e é interessante salientar que os dialetos do inglês antigo não poderiam ser considerados como uma língua homogênea, e sim como uma variedade de diferentes dialetos (Schütz, 2020). Podemos observar essa heterogeneidade na tabela a seguir:

Tabela 1: Palavras latinas que fizeram parte do vocabulário anglo-saxônico e que posteriormente incorporam-se ao inglês-moderno

| LATIM | ANGLO-SAXÃO | INGLÊS-MODERNO |
|---------------------------|-----------------|------------------------|
| Vallum (parede) | Weall | Wall |
| Calx (pedra de cal) | Cealc | Chalk |
| Postis (poste, pilar) | Post | Post |
| Altare (altar) | Altar | Altar |
| Candeia (candeia) | Candel | Candle |
| Credo (eu creio) | Creda | Creed |
| Fons, fontis (a fonte) | Fant | font (fount) |
| Missa (a missa) | Maesse | Mass |
| Palia (manto) | Paell | Pall |
| Scrinium (caixa) | Scrin | Shrine |
| Templum (templo) | Templ ou Tempel | Temple |
| Versus (verso) | Fers | Verse |
| Monachus (monge) | Munuc | Monk |
| Monasterium (mosteiro) | Mynster | Minster |
| Papa (papa) | Papa | Pope |
| Eleemosyna (esmola) | Aelmysse | Alms |
| Buxus, buxo (planta) | Box (a bush) | Box |
| Cappa (manto) | Caeppe | Cap |
| Culina (cozinha) | Cylen | Kiln |
| Cupa (copa) | Cuppe | Cup |
| Linum (linho) | Lin | Linen |
| Matta (esteira) | Meatta | Mat |
| Palma (palmeira) | Palm | Palm |
| Palus (pau, estaca) | Pal | pole (mais tarde pale) |
| Papaver (papoula) | Poping | Poppy |
| Pilum (pilastra) | Pil | Pile |
| Planta (planta) | Plante | Plant |
| Puteus (poço) | Pyt ou pytt | Pit |
| Sécula (foice) | Sicel, sicol | Sickle |
| Solea (sandalha) | Sole | Sole |
| Tegula (telha) | Tigel, tigol | Tile |

Fonte: (Portella, 1985, p. 128-129)

Portanto, sabendo disso, no final do século VIII, povos originários da Escandinávia (os Vikings) causavam destruição em muitas regiões da Europa, e estes atacam a Inglaterra, e se estabeleceram lá por mais de dois séculos, exercendo naturalmente influências linguísticas e culturais, em contrapartida, a língua falada pelos os vikings, o *Old Norse*, era bastante semelhante ao *Old English*, e devido a isso, é difícil determinar com precisão tais influências (Schütz, 2020). Sobre o *Old English* Campos relata que:

Old English, às vezes também denominado Anglo-Saxão, comparado ao inglês moderno, é uma língua quase irreconhecível, tanto na pronúncia, quanto no vocabulário e na gramática. Podemos usar como exemplo a prece “Pai Nosso” em inglês, das 54 palavras que a compõe, menos de 15% estão presentes na escrita atual (Campos, 2006, p. 13).

Assim, podemos perceber a mutabilidade das línguas, tendo em vista que as línguas sofreram e sofrem alterações no decorrer dos tempos, vocábulos são adicionados, e outros se “perdem”. Desta maneira, Silva e Varroto (2019) relatou que as interações culturais trazem transformações linguísticas, tendo em vista ao processo de conservação e renovação que cada língua possui.

3. A FILOLOGIA DO MÉDIO INGLÊS (MIDDLE ENGLISH) E O LATIM

O ano era 1066, esse ano foi um grande marco histórico na constituição da língua Inglesa e na organização política do mundo. Porquanto, ocorreu a Batalha de Hastings, travada entre o exército normando (norte da França), tendo como líder o Duque Willian, e o exército anglo-saxão, liderado pelo Rei Harold Godwinson (Schütz, 2020). Essa guerra ocorreu por causa da quebra de um acordo entre a Normandia e a Inglaterra, tendo em vista que o antecessor do Rei Harold havia, supostamente, prometido o trono da Inglaterra para o Duque normando, contudo, após a morte daquele, o conselho do reino inglês nomeou Harold como rei legítimo e isso fez com que William declarasse guerra como forma de impor seus pretensos direitos (Schütz, 2020).

Nessa grande batalha, com o seu ápice em 14 de outubro de 1066, o Rei Harold e seus dois irmãos foram mortos, cerca de 1500 a

2000 guerreiros normandos também e outros tantos ou mais do lado inglês. Com a vitória, William conseguiu realizar um feito que nem os romanos, saxões e dinamarqueses haviam conseguido, conquistou um país de um milhão e meio de habitantes e provavelmente o mais rico da Europa, naquela época, e por tal êxito, ficou conhecido como “William The Conqueror” (William o Conquistador) (Schütz, 2020).

Tendo em vista esses acontecimentos, Portella afirma que:

em 1066, com sua vitória em Hastings, William, o Conquistador, tomou posse da Inglaterra para os Normandos e uma nova língua foi oficializada na ilha: o normando-francês ou, como também é conhecido, o anglo-francês. Esta foi a língua da corte e das classes cultas e não passava de um latim levemente modificado. Isto porque a Gália, desde o imperador Augusto, foi paulatinamente sendo romanizada. A tal ponto chegou a romanização, que a língua falada na Gália era uma mistura de céltico e latim: o romance (Portella, 1985, p. 130).

A partir daí, ocorreu a centralização do poder, a religião cristã foi fortalecida, e se instaurou a língua dos conquistadores: o dialeto francês denominado *Norman French* (normando-francês), é interessante relatar que o próprio William I não falava inglês, e durante seu reinado não houve nenhuma região da Inglaterra que não fosse controlada pela a Normandia (Schütz, 2020).

Por esses aspectos, durante os 3 séculos que se seguiram, a língua dominante, ou seja, aquela usada pela aristocracia na Inglaterra foi o francês, desse modo, falar esse idioma tornou-se uma condição para os anglo-saxões que buscavam ascensão social, e muitos buscavam trocas de favores, para ter a simpatia da classe dominante normanda (Schütz, 2020). Sob esse prisma, Schütz (2020) acrescenta que podemos considerar que o elemento mais importante correspondente ao *Middle English* foi a forte presença e influência da língua francesa no inglês, uma verdadeira transfusão de cultura franco-normanda na nação anglo-saxônica. Logo percebe-se essa influência, como nos exemplos a seguir:

Tabela 2: Influência da língua francesa no inglês, transfusão de cultura franco-normanda na nação anglo-saxônica.

| FRANCO-INGLÊS | LATIM | INGLÊS-NATIVO |
|---------------|--------------|---------------------------|
| Agriculture | Agricultura | Earth-tilth |
| Besiege | Sedere | Besittan |
| Betray | Tradere | Bewray |
| Confessor | Confessor | Shrift-father |
| Despair | Desperare | Unhope |
| Caudron | Caldarium | Caldron |
| Cancre | Cancer | Canker |
| Castel | Castellum | Castle |
| Ignorance | Ignorantia | Unvisdom ou uncunningness |
| Mediator | Mediator | Middler |
| Noble | Nobilis | Aethel |
| Penance | Poenitentia | Daed-bot |
| Precious | Pretiosus | Dearworth |
| Redeemer | Redimere | Again-buyer |
| Repent | Re-paenitere | Afterthink |
| Saviour | Salvator | Haelend, haeler |
| Solstice | Solstitium | Sunstead |

Fonte: Portella (1985, p. 130-131)

Paulatinamente, no ano de 1244, os reis da Inglaterra e da França assinaram um decreto que visava a proibição da posse de terras por uma mesma pessoa nos dois países, essa medida fez com que alguns “nobres franceses permanecessem na Inglaterra, e assim se tornarem cada vez mais marcadamente ingleses e, em meados do século XIV, o *Middle English* (ou dialetos) era falado por todos os habitantes do país” (Cevasco; Siqueira, 1985).

Entretanto, com o decorrer do tempo, com as disputas entre os normandos das ilhas britânicas e os do continente, fez com que surgisse um sentimento nacionalista, e isso incluía a valorização da língua inglesa sobre a francesa, e já pelo final do século XV, o inglês prevaleceu como língua falada e escrita, e também substituiu o francês e o latim como língua oficial para documentos, e esse é o ponto inicial para o

surgimento da literatura nacional (Schütz, 2020). E Portella descreve esse acontecimento da seguinte maneira:

o povo simples da Bretanha, porém, permaneceu mais fiel à sua língua anglo-saxônica, porque menos em contacto com a corte e com o mundo cultural. Dest'arte, as duas línguas coexistiram sem se deixarem afetar profundamente. Se os normandos e a sua língua tivessem conservado a agressiva robustez que pertenceu outrora aos romanos e ao latim ou, tivesse a nova língua sido imposta a um povo menos fiel e menos conservador, e a língua francesa teria prevalecido com o completo desbancamento da língua inglesa. Nesse período da história, os normandos aprendem a falar inglês e os ingleses a falar francês, até que a balança pendeu para lado inglês, mas inglês com a maior infusão de vocábulos franceses e, indiretamente latinos, que talvez jamais uma outra língua tenha recebido (Portella, 1985, p. 130).

Nessa perspectiva, para esse autor, é no período do Velho Francês (1200 à 1500) que vocábulos do francês são introduzido no inglês em uma larga escala em comparação aos períodos anteriores, por esse aspecto, o contato entre a língua inglesa e o latim não ocorre de maneira direta, mas indireta através do velho francês, que nesse tempo possuía um vocabulário mais rico e cultivado do que o inglês, a esse tempo ainda uma língua rude e limitada. Sob essa ótica, Portella acrescenta que:

para preencher suas lacunas vocabulares é que o inglês tomou empréstimos em massa, mas manteve-se fiel a muitos vocábulos de origem anglo-saxônica, que jamais foram desbancados por outros do velho francês de origem latina, como é o caso de *stag*, jamais substituído por *cerf*, do lat. *Cervum*, ou de *king* e *queen*, não suplantados por *roi* e *reine*, do lat. *Regem* e *reginam* (Portella, 1985, p. 131).

Enfim, várias palavras de origem germânica acabaram desaparecendo, ou passaram a coexistir com os equivalentes de origem francesa, em princípio como sinônimos e posteriormente adquiriu conotações diferentes, nesse sentido, foi introduzido novos conceitos que não tinham uma palavra equivalente na língua inglesa (Schütz, 2020). Por essa perspectiva, tal efeito pode ser percebido na tabela seguinte:

Tabela 3: Palavras de origem germânica que desapareceram ou passaram a coexistir com os equivalentes de origem francesa

| ANGLO-SAXÃO | VELHO FRANCÊS | LATIM | INGLÊS MODERNO |
|--------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| Swin | Porc | Porcum | Swine — Pork |
| Oxa | Boef | Bovem | Ox — Beef |
| Cealf | Veel, veau | Vitellum | Calf — Veal |
| Beginnan | Commencier, commencer | Com + initiare | Begin — Commence |
| Blomo | Flor, flour, fleur | Florem | Bloom — Flower, flour |
| Deop | Profond, profund | Profundum | Deep — Profound |
| Deor | Veneison | Venationem | Deer — Venison |
| Folc | Peuple | Populum | Folk — People |
| Haelan | Cure | Curam | Heal — Cure |
| paec, spracc | Langue | Linguam | Speech — Language |
| Stream | Riviere | Riparia (ripa) | Stream — River |
| Wif | Espouse | Sponsam | Wife — Spouse |
| Wrecca | Miserable | Miserabilem | Wretched — Miserable |

Fonte: (PORTELLA, 1985, p. 132).

4. A FILOLOGIA DO INGLÊS MODERNO (MODERN ENGLISH) E O LATIM

Passada as fases do Velho e do Médio Inglês, o *Modern English* consistiu em um período caracterizado pela padronização e unificação da língua, ao contrário do *Middle English* que possuía uma acentuada diversidade de dialetos (Schütz, 2020). Diante disso, cria-se a imprensa, em 1475, e o sistema postal, em 1516, os quais foram essenciais para a disseminação da língua inglês, o que também deu impulso à educação, com a alfabetização ao alcance da classe média (Schütz, 2020).

Desta maneira, sabe-se que o *Modern English* se iniciou no século XV e chega até os nossos dias. Ademais, sabe-se que foi no

período do Renascimento que a língua Inglesa recebeu do latim clássico um maior número de empréstimos, fruto da influência dos escritores clássicos latinos e da escolástica, ou seja, naquela época os trabalhos escritos e pesquisas de qualquer campo do saber eram publicadas em latim, por esses aspectos, a influência do latim estava ligado ao velho e ao moderno francês, segundo Portella (1985). Sob esse prisma, esse autor afirma que:

se abriremos um dicionário inglês atual, encontraremos ainda um número imenso de vocábulos latinos, exatamente iguais àqueles que foram escritos e usados por Cícero ou Vergílio em suas obras literárias. Alguns exemplos apenas: *abdomen, actor, acumen, administrator, albumen, alumnus, animal, animus, antrum, appendix, aquarium, arbor, arcana, arena, auditorium, augur, aura, aurora, axis, bacillus, cadaver, caesura, campus, censor, cerebrum, circus, clangor, codex, cognomenconsul, copula, cornucopia, corolla, corona, creator, curriculum, data, delirium, dementia, dictator, divisor, doctor, ego, equilibrium, exortium, factor, finis, focus, forceps, formula, forum, generator, genius, gladiator, herbarium, horror, humus, ignis fatuus, impetus, index, inertia, insignia, interregnum, lacuna, languor, larva, lictor, locus, lucifer, militia, momentum, monitor, motor, nausea, nebula, odium, omen, onus, pabulum, papa, pastor, plebs, pollen, precursor, premium, professor, pupa, rabies, radius, ratio, rector, regimen, rostrum, saliva, sanatorium, sanctum, sculptor, sector, series, simulacrum, sinus, species, spectator, spectrum, splendor, stamen, status, stimulus, stratum, stupor, tedium, terminus, toga, torpor, tremor, tribunal, vertebra, vertex, vesper, victor, villa, vinculum, violator, virago, virus, viscera, vortex, etc* (Portella, 1985, p. 142-143).

Diante disso, é notório que a língua latina era a língua da literatura, da teologia, da escolástica, além de ser considerada mais adequada para exprimir pensamentos, já o inglês da época era considerado inadequado e lacunoso para este feito, dessa maneira, os vocábulos latinos se introduziram no inglês, principalmente pelos textos escritos, portanto da forma mais pura e original e não mais tão modificados e até mutilados pelos falantes nativos, franceses ou ingleses. Podemos perceber isso nos exemplos seguintes:

Tabela 4: Vocábulos latinos que se introduziram ao Inglês, a partir de textos escritos

| Inglês | Latim |
|------------|--|
| Behead | decapitate: lat. De + capitare, decapitar; de Caput, capitis, cabeça. |
| Bodily | corporal: lat. corporalis, corporal; de corpus, corpo. |
| Choose | select: lat. seligere, selectus; de se + legere: escolher. |
| Cleave | divide: lat. Di-videre, separar, dividir. |
| Cloak | palliate: palliatus, de pallium, casaco, manto. |
| Earthly | terrestrial: terrestris + al, terrestre; de terra, ae — terra. |
| Fat | corpulent: corpulentus, de corpus, -oris: corpo. |
| Fiery | igneous: igneus, igneo; de ignis: fogo. |
| Fire | conflagration: conflagrationem, conflagração; de conflagrare. |
| Forerunner | precursor: lat. precursor; de prae + currere: correr na frente. |
| Foresee | provide: de providere, prover. |
| Foretell | predict: de prae + dicere, predizer; predictus, p. pass, de praedicere. |
| Friendly | amicable: de amicabilem, amigável. |
| Gainsay | contradict: contra-dicere, -dictus, contradizer, contradito. |
| Handbook | manual: lat. Manuale, manual, livro à mão. |
| Height | altitude: do lat. Altitudo, altitude. |
| Hide | conceal: com-celere, esconder, ocultar. |
| Learned | erudite: do lat. erudire, eruditus, instruir-se; ensinar; de rudus, rude. |
| Lie | prevaricate: praevaricari, praevaricatus: prevaricar, enganar. |
| Loving | amatory: de amator, o que ama; de amare, amar; amatorius, amatório. |
| Name | appellation: de appellationem, apelação; de appellare, chamar. |
| Oversee | supervise: de super-videre, -visus, supervisionar. |
| Scare | terrify: de terrificare, aterrorizar; de terror + facere, ficare, fazer medo. |
| Shield | protect: pro-tegere, -tectus, proteger. |
| Small | diminutive: de diminutivus, diminutivo, do v. diminuere, diminuir. |
| Sparkle | scintillate: scintillare, scintillatus, cintilar; de scintilla, centelha. |
| Starry | stellar: de stellaris, estelar; de stella, estrela. |

Fonte: Portella (1985, p. 136-137).

Sob essa ótica, se analisarmos do início da era cristã até meados do século XIX, um total de 6 idiomas chegaram a ser falados na Inglaterra, além do *Old, Middle e Modern English*, incluindo o Latim, Celta e Normam French (Schütz, 2020). Para esse autor toda essa diversidade é devido ao inglês ter sido uma língua menos sistemática e menos regular se comparada a outras.

Além dessas influências, com o início do colonialismo britânico do século XVII fez com que houvesse um maior enriquecimento do vocabulário do inglês, tendo em vista o contato com culturas e idiomas diferentes (Schütz, 2020). Assim podemos perceber que a língua é um sistema mutável, e que na história de uma língua sempre há transformações linguísticas.

Nessa perspectiva, Campos (2006) relata que “durante o período do Médio Inglês houve uma grande influência da língua francesa e latina sobre a formação de palavras, moldado a gramática e a fonologia da língua”. Por conseguinte, quando Roma estabeleceu seu grande império, subjugando vários povos, fez com que os idiomas dos povos dominados sofressem grandes transformações, incorporando assim, palavras provenientes do latim, perdurando mesmo após a partida dos conquistadores.

Em outra perspectiva o português é uma língua românica, ou seja, é derivada do latim e o inglês, também, recebeu palavras do latim e é por isso que se tem palavras cognatas, ou seja, aquelas que possuem uma mesma raiz ou uma mesma etimologia. E percebemos que o inglês e a língua portuguesa possuem palavras que se assemelham tanto na escrita como no significado. Dessa maneira, em um sentido mais amplo a palavra cognata é proveniente do latim *cognatus* e significa “nascido juntos”. Essa tabela exemplifica esse conceito:

Tabela 5: A influência do latim no Inglês moderno e consequentemente do inglês para o Português

| LATIN | INGLÊS MODERNO | PORTUGUÊS |
|-------------|----------------|------------|
| Altare, | Altar | Altar |
| Versus | Verse | Verso |
| Templum | Temple | Templo |
| Cappa | Cap | Capa |
| Planta | Plant | Planta |
| Porcum | Pork | Porco |
| Florem | Flower | Flor |
| Profundum | Profound | Profundo |
| Curam | Cure | Cura |
| Linguan | Language | Linguagem |
| Miserabilem | Miserable | Miserável |
| Virginem | Virgin | Virgem |
| Servitium | Service | Serviço |
| Sermonem | Sermon | Sermão |
| Sacrificium | Sacrifice | Sacrifício |
| Justitiam | Justice | Justiça |
| Crimen | Crime | Crime |
| Penalty | Poenalitatem | Penalidade |

Fonte: Portella (1985)

Todavia, existem, também, os falsos cognatos e que apesar de derivarem-se do mesmo idioma e tendo-se uma ortografia aparentemente semelhante, possuem significados totalmente diferentes, e isso é proveniente das transformações linguísticas levando em conta fatores sócio-históricos. Como exemplo disso temos as palavras: *pretend* (ao invés de pretender, significa fingir), *prejudice* (ao invés de prejudicar, significa preconceito) *college* (ao invés de colégio, significa faculdade) entre outras.

Conquanto, para exemplificar as transformações supracitadas no Old, Middle e Modern English, temos um trecho de uma prosa do inglês arcaico, do século X, que foi retirado do Aelfric's "Homily on St. Gregory the Great": "*Eft he axode, hu ære eode nama wære e hi of comon.*

Him wæs geandwyrð, æt hi Angle genemnode wæron. a cwæ he, “Rihtlice hi sind Angle gehatene, for an e hi engla wlite habba, and swilcum gedafena æt hi on heofonum engla gefēran beon” (Campos, 2006, p. 10). Em uma possível tradução seria assim:

mais uma vez, ele (St. Gregory) perguntou qual seria o nome do povo do qual eles vieram. Foi respondido a ele que eles eram chamados de anglos. Então ele disse: “Com certeza, eles são chamados de anglos devido à beleza de anjos e talvez eles devam ter a companhia de anjos do paraíso” (Campos, 2006, p. 10).

Percebe-se que pouca dessas palavras estão presentes ou podem ser reconhecidas com o seu equivalente moderno, e entre elas estão: *Nama* para *name*; *comon* para *come*; *waere* para *were*; *waes* para *was* e as expressões *he*, *of*, *him*, *for*, *and* e *on* (Campos, 2006). Para esse autor, o inglês antigo comparado ao inglês moderno é quase irreconhecível, tanto na pronúncia quanto no vocabulário e na gramática. Além disso, acrescentou que:

algumas dessas palavras do original sobreviveram com alguma alteração, incluindo *axode* – *asked* (perguntou), *hu* – *how* (como), *rihtlice* – *rightly* (com certeza), *engla* – *angels* (com anjos, inglês), *habba* – *have* (ter), *heofonum* – *heaven* (paraíso) e *beon* – *be* (ser). Outras, no entanto, desapareceram do nosso vocabulário sem deixar registro, incluindo muitas palavras que eram significativamente comuns naquela época: *eft* – *again* (novamente), *eode* – *people*, *nation* (pessoas, povo, nação), *cwæ* – *said*, *spoke* (disseram, falaram), *gehatene* – *called*, *named* (chamado, denominado), *wlite* – *appearance*, *beauty* (aparência, beleza) e *gefēran* – *companions* (companhia) (Campos, 2006, p. 10).

Sob esse aspecto, vimos que a história da língua inglesa pode ser dividida em três períodos distintos, começando com o *Old English* (Velho Inglês ou Anglo-Saxão) — séculos V ao XII, e um período intermediário nomeado como *Middle English* (Inglês Médio) — séculos XII ao XV; para que por fim pudesse se chegar ao *Modern English* (Inglês Moderno) — século XV aos dias de hoje (Campos, 2006).

Portanto, devido aos êxitos das campanhas militares romanas sobre outros territórios, os romanos impuseram a sua língua para além dos seus domínios, contudo, não ocorreu conforme esperavam, ao

invés de se ter uma homogeneização linguística, o latim sofria alterações por parte dos povos dominados. Por fim, surgiram variações e o latim vulgar se dissemina oralmente e mais tarde na escrita, do qual geram-se as línguas românicas que conhecemos, como o português, italiano, francês, romeno, espanhol, entre outras.

5. UMA PRÁTICA FILOLÓGICA SOBRE A INFLUÊNCIA LATINA NO DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA INGLESA REALIZADA EM UM CENTRO DE ENSINO

Sabendo disso, é inquestionável a influência do latim para o desenvolvimento da língua inglesa, por este aspecto, foi realizada uma prática, no dia 18 de dezembro, em um Centro de Ensino localizado na cidade de Santa Inês – MA. Sobremodo, a turma escolhida foi o 3º ano do ensino médio, contendo 17 estudantes. Nesse sentido, aplicamos um questionário, no qual, continha uma lista com cognatos e falsos cognatos, totalizando 30 palavras. Observe abaixo, que pedimos aos alunos a tradução de palavras do cotidiano deles:

Traduza as seguintes palavras

| | |
|-------------------|---------------------|
| Emotion _____ | Fabric _____ |
| Innocent _____ | Parent _____ |
| Color _____ | Assist _____ |
| Correct: _____ | College _____ |
| Positive _____ | Comprehensive _____ |
| Human _____ | Embarrassed _____ |
| Mission _____ | Exit _____ |
| Class _____ | Intend _____ |
| Future _____ | Notice _____ |
| Potential _____ | Realize _____ |
| Actor _____ | Rope _____ |
| Animal _____ | Actually _____ |
| Competition _____ | Library _____ |
| Artist _____ | Lecture _____ |
| Name: _____ | Novel _____ |

Fonte: autor

Percebemos que na lista a esquerda nós temos falsos cognatos e a direita temos apenas cognatos verdadeiros. Por esta perspectiva ao analisarmos as respostas dos alunos percebemos que as traduções mais comuns para a lista da esquerda foram: *fabric/fabrica*, *parent/pais*, *assist/assistir*, *college/colégio*, *comprehensive/compreensivo*, *embarrassed/embaraçado*, *exit/êxito*, *intend/entender*, *notice/notícia*, *realize/realizar*, *rope/roupa*, *actually/atualmente*, *library/livraria*, *lecture/leitura* e *novel/novela*.

Entretanto, sabemos que apesar das palavras serem parecidas com algumas palavras da língua portuguesa, muitas possuem traduções completamente diferentes, no qual seriam *fabric*: tecido ou fábrica, *parent/pais*, *assist/ajudar*, *college/faculdade*, *comprehensive/amplo* ou abrangente, *embarrassed/envergonhado* ou embaraçado, *exit/saída* ou sair, *intend/pretender*, *notice/aviso* ou perceber, *realize/perceber* ou realizar, *rope/corda* ou laço, *actually/na verdade* ou realmente, *library/biblioteca*, *lecture/palestra* ou aula, *novel/romance* ou novela. É importante acrescentar que a tradução de algumas palavras o contexto vai definir seu significado. Acerca da origem destas palavras, a maioria possui origem latina, como podemos ver a seguir:

Tabela 6: Significado das palavras do latim que deram origem a vocábulos do inglês

| INGLÊS MODERNO | LATIM | Significado no latim |
|----------------|---------------|-------------------------------|
| Fabric | Fabrica | Oficina, construção |
| Parent | Parens | Pai, mãe |
| Assist | Assistere | Assistir no sentido de ajudar |
| College | Collegium | Ficar ao lado, assistir |
| Comprehensive | Comprehendere | Abranger, incluir |
| Exit | Exitus | Saída, partida |
| Intend | Intendere | Dirigir-se para ter em mente |
| Actually | Actualis | Referindo-se ao ato |
| Library | Bibliotheca | Biblioteca |
| Lecture | Lectura | Leitura, conferência |
| Novel | Novellus | Novo, recente |

Fonte: (MARCHANT, 1892)

Ademais, a palavra *rope* deriva do Inglês Antigo “ráp” (corda), possivelmente derivado do Latim “rapum” (torção). Já as palavras *embarrassed*, *notice*, e *realize* são derivadas do Francês Antigo, originadas, respectivamente, pelas palavras: *embarrasser*, *noter* e *realiser* (Hindley, 2000).

Percebemos também que certas palavras ganharam significados totalmente diferentes do que tinham anteriormente na língua latina.

Por conseguinte, na segunda coluna do questionário só haviam cognatos verdadeiros, tendo-se semelhanças tanto na pronúncia com na escrita dos vocábulos em inglês e português. Nesta perspectiva a maioria dos alunos colocaram as traduções corretas que são as seguintes: *emotion*/emoção, *innocent*/inocente, *color*/cor, *elephant*/elefante, *athlete*/atleta, *human*/humano, *music*/música, *class*/classe, *future*/futuro, *potential*/potencial, *actor*/ator, *animal*/animal, *competition*/competição, *artist*/artista e *name*/nome.

Em relação a origem destas palavras temos a seguinte tabela:

Tabela 7: Significado das palavras do latim que deram origem a vocábulos do inglês

| INGLÊS MODERNO | LATIM | Significado no latim |
|----------------|-----------------------|-------------------------------|
| Emotion | “Emotio” ou “Emovere” | Movimentar, excitar, provocar |
| Innocent | Innocens | Inocente |
| Color | Color | Cor |
| Positive | Positivus | Algo colocado, estabelecido |
| Human | Humanus | Homem ou humanidade |
| Mission | Missionem | Envio, despacho ou missão. |
| Class | Classis | Categoria, divisão |
| Future | Futurus | Futuro |
| Potential | Potentialis | Capacidade |
| Actor | Actor | Aquele que age |
| Animal | Animalis | Ser vivo |
| Competition | Competitio | Concorrência |
| Artist | Ars | Quem pratica ou cria arte |
| Name | Nomen | Nome |

Fonte: Marchant (1892)

Todas as palavras da segunda coluna tiveram origem latina, e algumas sofreram transformação em relação ao vocábulo de origem latino, outras como “color” e “actor”, além de preservarem a mesma escrita, também possuem os mesmos significados. Sabendo disso, através deste estudo, foi possível perceber a influência da língua latina em relação a língua inglesa e em outras línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo trouxe-se, resumidamente, um percurso da história filológica da língua inglesa, desde os seus primórdios. Dessa maneira, o idioma anglo-saxão ou o velho inglês, surgiu no momento em que os povos germânicos se estabeleceram na Grã-Bretanha durante os séculos V e VI.

Refletiu-se, ainda sobre os vestígios mais primitivos da língua inglesa é do período de migração de algumas tribos germânicas. Todavia, não existem registros sólidos de que a língua falada naquela época tenha sobrevivido após o século XI, por consequência, o inglês é uma língua anglo-saxônica, mas que possui influências de diversas línguas, e uma das principais foi a língua latina trazida pelos romanos e que perdurou mesmo após a partida desses conquistadores.

Percebeu-se que, assim como a língua está nessa constante transformação ficou notório que quando se compara o inglês arcaico, com inglês moderno, ou até mesmo com o inglês médio percebe-se suas diferenças e características peculiares, e que poucas estruturas linguísticas permaneceram no decorrer dos tempos e das mudanças culturais sofridas.

Ademais, observou-se que a influência da língua latina no inglês (Old, Middle and Modern English) fez com que vocábulos fossem “adaptados” ou pegos de empréstimos pela mesma. Logo, observamos as relações, idiomáticas, existentes nessa língua, que abrangeram questões linguísticas e que permearam o campo cultural e linguístico, pois quando um povo dominava um território, esses impunham sua cultura e língua aos dominados.

Por conseguinte, utilizamos um questionário com alguns cognatos e falsos cognatos da língua inglesa, dos quais, em sua maioria de origem latina. Deste modo, foi notório que muitas palavras do inglês derivam de vocábulos do Latim, alguns mantendo até mesmo a mesma escrita ou uma escrita semelhante, preservando também o mesmo

significado. Contudo, outros vocábulos tiveram não só alterações na escrita como na significação.

Portanto, é indiscutível a influência do latim não só nas línguas românicas, como também no inglês que possui origem anglo-saxônica, deste modo, vários vocábulos da língua inglesa apresentam semelhanças com o português devido a estes fatores sociolinguísticos, que a dominação e influência romana trouxeram.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Giovana Teixeira. **Gramática língua inglesa: teoria e prática**. São Paulo: Rideel, 2006.

CEVASCO, Maria; SIQUEIRA, Valter. **Rumos da literatura Inglesa**. 2. ed. São Paulo: Editora Atica S.A, 1985.

HINDLEY, Alan et al. **Old French-English Dictionary**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

PORTELLA, Oswaldo. Função propedêutica do latim no ensino do inglês. **Revista Letras**, Curitiba, 1985.

MARCHANT, James Robert Vernam. **Cassell's Latin Dictionary**:(Latin-English and English-Latin). Cassell, 1892.

SCHÜTZ, Ricardo E. **História da Língua Inglesa. English Made in Brazil**. Online em 24 de junho de 2020. Disponível em: English Made in Brazil - <https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html> Acesso: 20 de ago. de 2021.

SILVA, Fernando; VAROTTO, Denival. O anglicismo no Dicionário Aurélio. **Confluência**, Rio de Janeiro, N° 56, 1. Sem. 2019.

CAPÍTULO 7

UMA PROPOSTA DE ENSINO LINGUÍSTICO POR CATEGORIAS LEXICAIS EM LIBRAS COMO L2 PARA ALUNOS OUVINTES

*Daniel Rodrigues RIBEIRO (UEMA/IFMA)¹
sr.rodrigUSDaniel92@gmail.com*

*Antonio Cílrío da SILVA NETO (UEMA)²
antonioneto5@professor.uema.br*

INTRODUÇÃO

Sempre será uma missão delimitar uma prática, um caminho, uma proposta e por fim, uma metodologia “ideal”, certa ou precisa no contexto escolar. Observa-se que em todas as instituições existe o plural(ismo) social, linguístico e identitário. Uma variedade de identidades, histórias, sujeitos, língua(gens). Diante disso, essa diversidade, sobretudo a linguística, nos abre diversos caminhos e propostas para alcançarmos um objetivo: ensinar uma língua(gem) com objetivo da comunicação e interação entre sujeitos.

A língua(gem) tem um objetivo importante na vida de cada pessoa. Por meio dela, conseguimos construir nossa identidade como sujeito, construir conhecimentos, sistemas de referência sobre acerca de nós mesmo, conseguimos influenciar o outro, e sobre a própria linguagem, criar e estabelecer elos sociais.

Isso também se aplica as línguas de sinais do mundo. Embora, para alguns, segundo Gesser (2009), a Libras não venha ser considerada língua e sim o conjunto de gestos e expressões ou mímicas aleatórias. A Libras não é um problema de deficiente auditivo ou uma “patologia”

1 Professor Tradutor no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Campus Santa Inês. Graduado em Letras. Especialista em Informática da Educação.

2 Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto II de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: [doi.org/0000-0002-6468-5630](https://doi.org/10.1000-0002-6468-5630)

da linguagem, mas uma língua regida por lei e decreto que precisa ser difundida, aprendida e compartilhada não só entre surdos, mas também entre ouvintes, e isso alguns teóricos, tais como Quadros e Karnopp (2007), Gesser (2012) e legislações reforçam a ideia de formalização da Libras como meio de comunicação.

Muitos ouvintes desconhecem o sujeito surdo, a língua brasileira de sinais, sua cultura, identidade e história. Para alguns, segundo Gesser (2009), a Libras é uma linguagem ou um conjunto de gestos ou mímicas. Dito isso, esses saberes provocou a proposta dessa produção. Com o objetivo de minimizar esse e outros estigmas que permeia o universo linguístico da Libras e do surdo por meio das trocas interacionais com os alunos ouvintes.

Pensando na política educacional da inclusão, nota-se que houve o aumento considerado de alunos surdos adentrando aos mais diversos níveis de formação acadêmica e frequentando os mais diversos espaços, além daqueles que são considerados centro de produção científica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é assegurado aos alunos surdos currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, de acordo com sua clientela de educação especial, além da exigência da presença de tradutores/intérpretes de Libras para efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, ressalta-se a relevância dos demais alunos ouvintes saberem se comunicar com os alunos surdos para interagirem e até mesmo se comunicar com estes por meio da Libras para se consolidar melhor o conhecimento ensinado em sala de aula.

Por isso, levando em consideração a relevância dessa comunicação e interação entre os alunos surdos e ouvintes, que se realiza por meio da língua de sinais brasileira, surgiu a necessidade dessa produção acadêmica, que tem como objetivo, viabilizar, facilitar e propor essa interação entre os sujeitos por intermédio da Libras.

Com isso, permite e possibilita aos envolvidos, a mediação e o acesso a vários conhecimentos dos agentes e sujeitos que constituem a educação de Surdos e a comunidade em geral, em foco, o ambiente acadêmico, permitindo a interação entre alunos surdos e ouvintes, ofertando assim um espaço democrático e acessível aos alunos surdos que estudam na instituição de ensino e aos ouvintes que aprendem a Libras.

Com essa finalidade, durante a oficina, a pesquisa apresentou o contexto do sujeito surdo, sua história e todo o percurso que este teve para obter seu direito como cidadão e sua língua reconhecida com status linguístico com prescrição e suas variações. Além disso, foi necessário o uso de objetos de aprendizagem³ como ferramenta para o ensino da Libras. Um dos recursos são os *app's* que trabalham léxicos da Libras, podemos citar como exemplo o *Hand Talk*. Também, há sites que contém glossários relacionados a Libras para os nativos digitais.

Por fim, apresenta-se os resultados à comunidade acadêmica viabilizando as propostas e metodologias de ensino a fim de incluir alunos ouvintes na comunidade surda.

1. METODOLOGIA E DISCUSSÕES

A proposta da oficina é o ensino e disseminação da língua brasileira de sinais para alunos ouvintes. Para este propósito, pautou-se o conhecimento teórico de ensino e aprendizagem para pessoa ouvinte usuário da língua portuguesa que estão em fase de aquisição de uma segunda língua (L2) com contato tecnológico constante.

Para despertar essa curiosidade e estimular o aprendizado da L2 foi pensado na relevância em usar recursos tecnológicos visando o auxílio para realizar práticas linguísticas complexas, tornando de forma prática, lúdica e acessível.

Com o intuito de ensinar a língua de sinais brasileira, foi feito ajustes e/ou adaptações ao propósito da oficina, visando tornar os vídeos acessíveis linguisticamente para o público. Pois sabendo que usar recursos com certa linguagem e conteúdo erudito não facilitaria a comunicação e conexão com os alunos ouvinte e o assunto proposto (Orlandi, 2006).

Para atingir o objetivo da pesquisa, durante as aulas foi utilizado recortes de vídeo para o ensino da Libras, além do uso do app *Hand Talk*. Abaixo contém registros dos vídeos utilizados para introduzir o uso do alfabeto datilológico e numerais em língua brasileira de sinais.

3 Segundo Willey (2001) objeto de aprendizagem de qualquer dispositivo e/ou entidade digital ou não que pode ser utilizado durante o aprendizado e ensino suportado por tecnologias.

Figura 01: Foto da videoaula da Tv- INES



Fonte: TV-INES (2022) <<http://tvines.org.br/?p=703>>

Figura 02: Foto da videoaula da Tv- INES



Fonte: TV-INES (2022) <<http://tvines.org.br/?p=703>>

Nas figuras dos vídeos apresentados acima, disponibilizado no site do Instituto Nacional de Educação dos Surdos, o instrutor aborda o

ensino da Libras de forma prática, dessa forma, como proposta os alunos assistiram e reproduziram em seguida os sinais. Como instrumento de facilitação e aprendizagem dos sinais, foi sugerido o uso do aplicativo para dispositivos móveis *Hand Talk*.

Figura 03: Foto do aplicativo Hand Talk.



Fonte: HAND TALK (2022) < <https://www.handtalk.me/br/Aplicativo>>

Por meio desse aplicativo os alunos acessaram não só o conteúdo programado como também buscaram a outros sinais de que tinham curiosidade e desta forma cada um pode montar seu glossário linguístico e interagir durante as aulas. Com isso em mente, para mediar esse saber, propus o uso de recortes digitais para a mediação e facilitação dos saberes linguísticos para os alunos ouvintes que fazem uso dessa tecnologia.

Portanto, teve-se certa cautela em selecionar os dispositivos tecnológicos como recurso de pesquisa e troca de saberes. Como comenta Penha (2018, p.112), “Definir o tema/assunto. Definir objetivo. Pesquisar o assunto. Definir uma estratégia para atingir o objetivo. Selecionar o material necessário e avaliar os resultados.” Por isso, se deve pensar nas estratégias sempre focando no público e no alunado.

2. O ENSINO LINGUÍSTICO POR CATEGORIAS LEXICAIS EM LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES: COMO SE APRENDE E POR INTERMÉDIO DE QUÊ?

Vivemos em uma sociedade diversificada nos aspectos: sociais, linguísticos, culturais etc. Essa diversidade está presente e marcada em muitos (con)textos, sendo um deles, o contexto escolar. O público que ingressa nesse espaço é bem diverso, podemos destacar o aluno surdo. A língua que esse sujeito usa para se comunicar e expressar é (re) conhecida como língua brasileira de sinais, Libras.

Segundo Lacerda e Santos (2014), a língua brasileira de sinais é a língua natural dos Surdos brasileiros. Sendo oficializada pelo decreto 5.626/05 na lei 10.436/02 de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002; 2005), constituindo-se na segunda língua oficial do nosso país, fato ainda desconhecido por muitos ouvintes usuários da língua portuguesa. Esse destaque e disseminação, desperta o interesse pesquisadores surdos e ouvintes da área da educação, saúde e das ciências sociais.

No que tange o dispositivo escolar, os profissionais atuantes desse contexto, buscam o aprendizado da Libras, entender a cultura e identidade do sujeito surdo, para conseguir comunicar-se com as pessoas surdas, as quais, nos últimos anos, têm buscado o seu espaço na sociedade como sujeitos de direitos e deveres e adentrado no contexto acadêmico.

Nessa dispersão, vem se disseminando os cursos de Libras para ouvintes onde, geralmente, uma pessoa surda assume o papel de instrutor e na ausência desse, um professor de Libras ouvinte, com formação específica, assume esse papel. Estes cursos têm se constituído em espaços de aprendizagem e disseminação dessa língua, mas ainda falta muito para que a comunicação entre ouvintes e surdos do nosso país possa ocorrer de forma efetiva, confortável e aceita.

Para alguns alunos ouvintes, aprender uma língua que não faz uso de som e da escuta é uma atividade muito difícil. Considerando isso, verifica-se a necessidade de implementar métodos eficazes de ensino e aprendizagem de segunda língua para pessoa ouvinte, onde professor e aluno possam se relacionar de maneira mais aberta e que haja a valorização das culturas ali compartilhadas.

Portando essas informações e levando-se em consideração a inserção do alunado surdo no contexto educacional, além da exigência da presença de profissionais com formação específica, a saber, professores e intérpretes de Libras para mediar essa comunicação entre

surdos ouvintes, também, a comunidade escolar, aqueles precisam ter o conhecimento linguístico para se comunicar com estes, ou seja, todos os envolvidos precisam possibilitar a inserção destes, no que tange principalmente a comunicação e a socialização de saberes e informações no ambiente, e ir além do mesmo, chegar até o aluno surdo.

Lacerda e Santos destacam que:

toda essa movimentação provoca, em primeiro lugar, a exposição da Libras para uma parcela da população que antes a desconhecia, como gestores e professores, colegas ouvintes e pais. Em segundo lugar, dá acesso aos alunos a níveis de educação antes pensados como inalcançáveis.

(Lacerda; Santos, 2014, p.09)

Sendo assim, possibilitar as pessoas ouvintes da comunidade escolar acesso a informações sobre o sujeito surdo, suas particularidades tais como: cultura, língua, ensino, identidade, possibilita de forma mais efetiva a interação além de colaborar para a permanência e sucesso escolar do aluno surdo; além disso, tornará mais efetiva a inclusão e integração dos surdos na escola, e isso ocorre inicialmente pela apropriação de um dos artefatos mais importantes do povo surdo, a sua língua: a Libras.

Gesser afirma que:

O estudo científico da legitimidade das línguas de sinais e o reconhecimento via órgão público com a oficialização da LIBRAS são os argumentos que permitiram a grande virada na vida dos surdos no Brasil, gerando mais aberturas para repensar a educação de surdos. (Gesser, 2012, p. 94)

Conforme dito anteriormente, a comunicação e interação entre os sujeitos ouvinte e surdos que fazem parte da instituição escolar colaborará para melhorias para o aluno surdo. No que tange a sala de aula, a interação entre alunos ajuda na fixação do conhecimento e para um bom ambiente estudantil. Os docentes quando entendem sobre o universo linguístico e identitário do sujeito surdo, pensará em métodos de ensino e inclusão do mesmo em suas aulas independente de sua disciplina. Todavia, tudo isso está condicionado a aquisição da Libras.

Vygotsky (2012, p.27) destaca que “o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de

criação deste meio...” essa interação fortifica e intensifica a apropriação de saberes, e essa troca se dará por meio da Libras entre ouvintes e surdos. Visando capacitar e tornar ambos os sujeitos, a saber surdos e ouvinte, agente ativo desse contexto de ensino, por intermédio da língua, essa interação será de grande valia. Para Bronckart (1999), a escola exerce e tem o papel de mostrar esse mundo pluralizado aos sujeitos; linguisticamente e textualmente falando ao aluno, sendo ele surdo ou ouvinte, e esses conjuntos de representações sociais possibilita ao aluno a noção de ação de linguagem e comunicação, ampliando os parâmetros de (con)textos de produção assim como conteúdos temáticos. O conhecimento introdutório acerca da língua de sinais brasileira viabilizará essa troca, sendo umas das propostas da oficina.

Dessa forma, “as tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente” (...) (Ribeiro, 2014, p.1).

Sabendo disso, o uso de aplicativos e dispositivos móveis, podemos destacar o aplicativo para dispositivo móvel *Hand Talk*, como instrumento de consulta de sinais em momentos de aula e atividades e busca de novos sinais é bem oportuno. Pois, sabendo que a maioria dos nativos digitais possuem habilidades digitais de manuseios desses dispositivos, além de fácil e rápida aprendizagem dele.

Considerando, portanto, a importância da exposição e uso da tecnologia para estudantes ouvintes, cabe endossar a afirmação de Gesser (2012), entre outros autores, que defendem que os estudantes devem ser expostos a textos de boa qualidade e que despertem o seu interesse e o professor deve explorar situações de comunicação do dia a dia. E um meio e exemplo dessa sugestão é explorar cada vez mais os gêneros midiáticos e recursos que a tecnologia nos oferece e expor aos nativos digitais. Pois, além de ser recurso visual e convidativo para pesquisa, apresenta e usa recursos visuais para esse propósito.

2.1 A relevância dos *app's* para inclusão da Libras

No contexto educacional tem-se observado que a maioria dos alunos têm e fazem uso de celulares. Esses dispositivos chegaram na escola com uma função importante: ensinar saberes e/ou mediá-los concomitantemente com outros comandos e ferramentas já utilizados na sala de aula.

Observa-se que professores têm aproveitado essa oportunidade para utilizar como ferramenta de ensino e aprendizagem para os nativos digitais. Como comenta Lima (s.d., 27) “usar softwares educacionais ou objetos de aprendizagem levanta reflexões a respeito da real utilidade deles, enquanto elemento importante na aprendizagem.”

Não é de hoje que as instituições escolares fazem uso da mídia ou do gênero midiático para ensino e aprendizagem de conteúdos e de línguas, para Wiley (2001) *apud* Gomes (s.d., p.16) “considera objetos de aprendizagem (OAs) como entidades digitais que são distribuídos pela internet, o que significa que qualquer número de pessoas pode acessar e utilizá-los ao mesmo tempo.” Para este autor, Gomes (s.d.), as escolas utilizavam jornais, revistas, rádios e até mesmo programas de televisão como ferramenta de ensino, também, faziam uso de recorte de histórias em quadrinhos, notícias de jornais impressos para esse fim.

Da mesma forma, atualmente, professores fazem uso da tecnologia para esse mesmo propósito, ensinar. Visto que os alunos nasceram na época da tecnologia e estes fazem uso diário de tais, foi de grande valia aproveitar esse capital intelectual dos alunos para potencializar esse ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, vários programas e aplicativos foram desenvolvidos com intuito de melhorar a qualidade comunicacional entre os sujeitos de uma sociedade ou contexto. Podemos destacar aplicativos para celulares que servem como instrumento de tradução e consulta linguística. Nesse viés, podemos destacar o aplicativo *Hand Talk*.

Esse *app* foi desenvolvido com objetivo de traduzir os pares linguísticos português e Libras. Esse *software* foi eleito o melhor aplicativo social do mundo (Fernandes, 2015). Visando a inclusão tanto de alunos surdos, como também alunos ouvintes, por meio de signos em português e em Libras, o sujeito consegue versar a tradução de uma língua para outra.

Nesse sentido, unificar a experiência tecnológica dos nativos digitais com e o *app* e o docente intermediando e nivelando o conteúdo é de grande valia. Haja visto que, a mídia oferece um catálogo imenso de informação, o professor regente fará jus em selecionar, dosar e nivelar os conteúdos para a turma. Embora haja “certo domínio” dos comandos, mas não dos conteúdos e dos métodos.

Pensando nisso, o uso de figuras em movimentos atrelados ao texto em português que existe na tela do *app Hand Talk*, bem utilizado no momento do ensino poderá ser um dos segredos para o sucesso do

ensino. Pois, há signos visuais em Libras, assim como a tradução para a língua portuguesa. De forma contextualizada, atrelada a boa escolha de um recorte do gênero mídia, é uma excelente ferramenta para o ensino de Libras.

Destarte, é relevante e pertinente o uso dos app's e outras ferramentas atreladas ao ensino de segunda língua ou adicional. Haja visto que, muitos alunos sabem e possuem o conhecimento da maioria dessas ferramentas, porém desconhecem os caminhos para o aprendizado. Por mais que tenha informações na internet, mas não se compara a um bom professor saiba utilizar essas ferramentas a favor do ensino e da inclusão social e digital.

Transformar o conhecimento teórico em prático requer pensar, ler e trocar ideias com pesquisadores da área, mas o que devemos levar em consideração são as escolhas. A seleção dos materiais, teóricos, caminhos e inclusive o público pode determinar a eficácia da proposta escolhida.

Tendo isso em mente, a escolha de gêneros midiáticos e de aplicativos para dispositivos móveis para alunos que são expostos precocemente a tecnologia e contextos afins, facilita para o objetivo do ensino da Libras para este público. Pois, o contato que o público tem com a mesma, determinou tempo e metodologias no momento do ensino, pesquisa e execução das atividades práticas.

Como Coscarelli (1999), Ribeiro (2014, p. 74) diz que existe “diferenças de recepção de textos quando havia apenas palavra ou uma associação entre palavra-e-imagem.” Sabido disso, torna relevante trabalhar o ensino lexical dos sinais e palavras por associação, da imagem com signo linguístico, e os recursos tecnológicos nos proporciona isso, desde que sejam bem selecionados.

À medida que o acervo lexical dos alunos desenvolve, a interação e compreensão com os alunos surdos evolui na mesma proporção. No que tange a ao apontamento da relevância do contato e interação dos nativos digitais com a tecnologia, o conhecimento prévio do manuseio tecnológico serve de suporte para momentos de dúvida a respeito de um sinal. Pois estes buscam no aplicativo e como último recursos estes procuram o docente da Libras, por isso, ser nativos digital facilita essa busca e aquisição deste saber.

Por outro lado, se tratando de questionamentos referente a um sinal em Libras, estes não buscavam pelo aplicativo, pois os mesmos apresentavam dificuldades em buscar por conta da barreira linguística

ainda existente. Como solução deste problema, ou usavam o recurso de soletração manual datilológica do sinal para o surdo ou esperavam o dia de nossa aula para perguntar. Esses momentos corroboram com um dos postulados de Vygotsky (2012) que comentou sobre a interação no aprendizado e no ensino, e nesses momentos casa teoria e prática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas e a aplicabilidade do que foi proposto e exposto no decorrer do corpo textual, uma proposta de ensino linguístico por categorias lexicais em libras como L2 para alunos ouvintes, observou-se certa perca e insistência em determinadas metodologias referente ao ensino da língua de sinais brasileira. Foram várias tentativas, frustrações, movimentações e por fim aquisições metodológicas e do que foi proposto.

A partir da ideologia de que qualquer pessoa independentemente de sua língua é capaz de aprender outro idioma, independentemente de sua modalidade linguística, podendo ele ser surdo ou ouvinte.

O sucesso de uma aprendizagem pode se resumir a respeito da identidade, cultura e língua e na escolha de métodos e modulações dos saberes durante a caminhada do que envolve o ensino.

Usar recursos que exploram o visual, ou seja, a imagem acústica (Saussure, 2012) do signo onde este possibilita o falante ou sinalizante/aprendiz acessar na mente a imagem da ação e seu conceito é um dos melhores caminhos para aprender uma segunda língua.

Durante percurso desta pesquisa observou-se a aplicabilidade dessa teoria. A não materialização ou desentender do signo dificulta o aprendizado e retenção deste signo. Por outro lado, recorrer a tecnologia para mediar esses saberes complexo aos nativos digitais foi de grande valia. Pois além de dos app's serem material de consulta linguística, a interação com tal gênero serviu de ferramenta de facilitação e comunicação com outros sinalizantes e o próprio conteúdo trabalhado em sala.

O uso de aplicativos para dispositivos móveis de dicionários on-line possibilitou e facilitou muito na interação. Pois, esse recurso possibilita acesso e momento de consulta a qualquer momento do dia, despertando o prazer e desejo de querer aprender mais e buscar mais conhecimento que, serviu de suporte para os mesmos não desistir das aulas, optando por permanecer mesmo sendo uma língua de modalidade linguística diferente da deles.

Destarte, o uso da tecnologia e de gêneros midiáticos pode ser de grande ajuda quando inseridos e usado no contexto coerente. A exploração dessa pesquisa serve de comprovação teórica e prática. O uso de recortes midiáticos, visuais e eletrônicos foram aportes necessários para o ensino e aquisição de uma língua de modalidade espaço-visual.

O fato de não ignorar a língua portuguesa em sua modalidade oral-auditiva também foi relevante nesse processo. Todavia, o protagonismo nessa ação linguística de ensino foi o que foi supracitado antes e a causa de toda essa pesquisa, a Libras e o sujeito. Respeitar a língua, a identidade e a cultura nunca foram tão relevantes e necessárias para todo esse processo de ensino. Além disso atrelar esses saberes aos postulados referentes aos nativos digitais (Ribeiro, 2014), interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999) e os estudos linguísticos da Libras (Quadros; Karnopp, 2007; Gesser, 2009) foi de grande valia para garantir o sucesso na aquisição desses saberes.

Enfim, a essência dessas práticas culminou, ainda, no interacionismo socio discursivo, com intuito de compreender, aprender e ensinar de forma clara, livre, acessível e lúdica essa proposta de ensino da Libras por grupos lexicais para alunos ouvintes nativos digitais aproveitando o saber tecnológico que estes já possuíam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999. 322 p.

FERNANDES, A. P. S. **A inclusão por meio da tecnologia do aplicativo de celular Hand Talk**. 2015. 36 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Escola de Direito, Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** – crenças e preconceitos em torna da língua de sinais e da realidade surda. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender libras**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2012.

GOMES, S.G.S. **Ambientação para Educação à Distância**. Centro de Referência em Tecnologias, Educação a Distância e Programas Especiais – CERTEC. In: Maranhão. IFMA/CERTEC. S.D. São Luís – MA. Disponível: <https://ava2.ifma.edu.br/course/index.php?categoryid=271> Acesso: fev. 2022.

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LIMA, E. **Fascículo - Software Educacional e Objetos de Aprendizagem**. Centro de Referência em Tecnologias, Educação a Distância e Programas Especiais – CERTEC. In: Maranhão. IFMA/ CERTEC. S.D. São Luís – MA. Disponível: <https://ava2.ifma.edu.br/course/index.php?categoryid=271> Acesso: fev. 2022.

NASCIMENTO, E. L. ; NOBRE, I. A. M.. **XISOA – Um processo de desenvolvimento de software baseado em extreme programming como alternativa para construção de objetos de aprendizagem**. In: 15º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Fortaleza, 2009.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística?** (Coleção primeiros passos). São Paulo: Brasiliense, 2006.

PENHA, N. M. da. **Parâmetros de ensino em língua brasileira de sinais como L1**. Nilma Moreira da Penha – Indaial: UNIASSELVI, 2018.

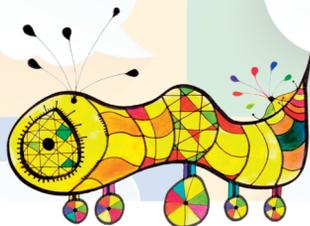
QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Reimp. 2007.

RIBEIRO, A. E. Tecnologias na Educação: Questões e desafios para a produção de sentidos. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 4. Juiz de Fora – MG. N. 2, jul./dez. 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**; org. Charles Bally e Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izadoro Blikstein. – 28 ed. - São Paulo: Cultrix, 2012.

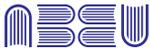
WILEY, B. A. **Connectting learning objects to instructtional design theory: a definitioon, a metaphor, and a taxonomy**. 2001. P1-35. Disponível em: <http://www.elearning-reviews.org/authors/wiley-david/>. Acesso em: 20 Maio 2023.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.



Em cada capítulo, deste livro, apresenta-se análises linguísticas, domínios de linguagem morfosintático, discursivo e filológico, que auxiliaram os professores em formação na elaboração dos trabalhos científicos. O professor da graduação espera que o professor e a professora em formação exercitem ao longo da graduação sua capacidade de pesquisar e a capacidade de realizar análise linguística e/ou literária, para que domine os recursos linguísticos e literários nos textos que lê e produz, revelando o que aprendeu e contribuindo para a construção do conhecimento da pesquisa, do ensino, da extensão e do Estágio Supervisionado. Primeiro, correlaciona-se as obras *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa* à luz da semiótica como "ciência dos signos" (Wilson e Martelotta 2017). Apresenta-se questões sobre a sistematicidade da semiótica e seus aspectos no texto *A Hora da Estrela* (Clarice Lispector), a pintura *A Hora de Macabéa* (Joel DuMara) e a poesia *A Hora de Macabéa* do poeta, maranhense, Paulo Rodrigues como proposta de interrelação da literatura e as artes visuais. Apresenta-se uma proposta sobre o ensino e aprendizagem de ortografia. Proporciona-se estratégias tecnológicas e gamificadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como modelo de ensino através de jogos educacionais e o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com aporte na gamificação. Trata-se de um relatório de Estágio Supervisionado que teve como temática o ensino de língua materna, a intertextualidade e retextualização de textos. E, também, refletir filologicamente sobre a influência latina para o desenvolvimento da língua inglesa e, por fim, compreender a língua brasileira de sinais, Libras, com ênfase no ensino para pessoas ouvintes como segunda língua para nativos digitais, a saber alunos ouvintes. A língua por estar nessa constante transformação carrega diferenças e características peculiares. Contudo, as reflexões, aqui apresentadas, sobre os diferentes domínios linguísticos, em cada capítulo deste livro, contribuem para a formação do pesquisador e do professor de língua materna.

ISBN: 978-85-8227-423-1


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

