



Ensino de Leitura e Produção Textual:

Práticas Pedagógicas Inovadoras

Denise Pereira
(Organizadora)



AYA EDITORA
2024

Ensino de Leitura e Produção Textual:

Práticas Pedagógicas Inovadoras

Denise Pereira
(Organizadora)

Ensino de Leitura e Produção Textual:

Práticas Pedagógicas Inovadoras



AYA EDITORA
2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores, que detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E598 Ensino de leitura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora)-- Ponta Grossa: Aya, 2024. 72 p. [recurso eletrônico].

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-622-5

DOI: 10.47573/aya.5379.2.371

1. Leitura- Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Crônicas brasileiras – História e crítica. 4. Ficção brasileira- Séc. XXI- História e crítica. I. Pereira, Denise. II. Título

CDD: 306.488

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 9

01

**Estudo da Produção de Vídeos de Animação
como Apoio à Formação de Habilidades de Leitura
Relacionadas ao Gênero Crônica..... 10**

Elcinete da Silva Campos
Marlison Jorge Monte Canto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.371.1

02

**O Uso de Lendas e Mitos Amazônicos no Ensino:
Desafios e Potencialidades Pedagógicas no Processo
Educativo..... 24**

Denise da Silva Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.371.2

03

**Projeto Político Pedagógico (PPP) e suas Implicações
em uma Unidade Escolar..... 34**

Rosineia Oliveira dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.371.3

04

**A Relação entre Narrador e Narratário na Obra: “O
Tribunal da Quinta-Feira”, de Michel Laub 43**

Suzana Schuquel de Moura

Polyana Silene Alves
Jéssica Maís Antunes
Edilaine Vieira Lopes
Rosemari Lorenz Martins

DOI: 10.47573/aya.5379.2.371.4

05

Vozes Femininas e Interseccionais: as Literaturas Francófonas Pós-Coloniais e suas Conexões com o Brasil 56

Eduardo Henrique da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.371.5

Organizadores..... 66

Índice Remissivo..... 67

Apresentação

O livro *“Ensino de Leitura e Produção Textual: Práticas Pedagógicas Inovadoras”* reúne estudos que integram metodologias criativas e contemporâneas no ensino de leitura e produção textual. Em uma sociedade cada vez mais conectada e diversa, as práticas pedagógicas exploradas destacam a importância de adaptar o ensino a novas realidades culturais e tecnológicas, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas entre os estudantes.

Um dos capítulos examina a criação e o uso de vídeos de animação como ferramentas de apoio ao aprendizado, com foco no gênero crônica. Essa abordagem visual e interativa abre caminhos para uma compreensão ampliada dos elementos narrativos, oferecendo aos alunos uma experiência de leitura mais dinâmica e envolvente.

Outro estudo aborda o ensino de leitura através de lendas e mitos amazônicos, enfatizando as potencialidades e desafios de incorporar elementos da cultura regional na sala de aula. Essa prática permite que os estudantes explorem narrativas tradicionais, promovendo uma valorização das histórias locais e ampliando o horizonte cultural.

Por fim, o capítulo sobre literaturas francófonas pós-coloniais e suas conexões com o Brasil explora vozes femininas e interseccionais que desafiam narrativas dominantes e abordam questões de identidade, herança cultural e representatividade. Ao conectar o Brasil com outras tradições literárias, essa discussão amplia o olhar sobre a diversidade de perspectivas e fomenta um ambiente de reflexão sobre questões sociais e culturais.

Esta coletânea é uma contribuição valiosa para o campo da educação, propondo práticas pedagógicas que conectam o ensino da leitura e escrita a contextos culturais variados. Ao reunir abordagens inovadoras, o livro oferece aos educadores um panorama de estratégias para enriquecer o processo educacional e formar leitores capazes de dialogar com as complexidades do mundo atual.

Boa leitura!

Estudo da Produção de Vídeos de Animação como Apoio à Formação de Habilidades de Leitura Relacionadas ao Gênero Crônica

Study of Animation Video Production in Support for Training Chronic Gender-Reading Skills

Elcinete da Silva Campos
Marlison Jorge Monte Canto

RESUMO

A temática deste estudo é o estudo da produção de vídeos de animação como apoio à formação de habilidades de leitura relacionadas ao gênero crônica; e tem por objetivo analisar as contribuições do uso da produção de vídeos de animação para o desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero crônica, e para o cumprimento do objetivo este trabalho de pesquisa busca apresentar, através de fontes bibliográficas, o perfil narrativo do gênero discursivo e suas particularidades; apreciando o uso de tecnologias no ensino da leitura, através de conteúdo bibliográfico já publicado, e demonstrando a produção de vídeos de animação através da técnica do *Stop Motion*, na interpretação textual do gênero discursivo crônica como fator motivacional da aprendizagem significativa. A pesquisa é de natureza básica, os seus objetivos são descritivos, sob o método hipotético dedutivo, com abordagem qualitativa e realizada com procedimentos bibliográficos e documentais. Como resultado deste trabalho de pesquisa conclui-se que o estudo do gênero crônica apoiado pela produção de textos digitais como vídeos de animação pode ser bastante produtivo em relação ao aprofundamento das características textuais por ser envolvente, dinâmico e motivador no desenvolvimento de uma leitura proficiente e conectada às outras formas de leitura da atual realidade tecnológica.

Palavras-chave: tecnologia; vídeo de animação; crônica; leitura e interpretação textual.



ABSTRACT

The theme of this study is the study of the production of animation videos to support the formation of reading skills related to the chronic genre; The objective of this paper is to analyze the contributions of the use of animation video production to the development of reading skills of the chronic genre, and for the fulfillment of the objective this research work presents, through bibliographic sources, the narrative profile of the discursive genre. and its particularities; appreciating the use of technologies in the teaching of reading, through bibliographic content already published, and demonstrating the production of animation videos through the Stop Motion technique, in the textual interpretation of the chronic discursive genre as a motivating factor for meaningful learning. The research is basic in nature, its objectives are descriptive, under the hypothetical deductive method, with qualitative approach and performed with bibliographic and documentary procedures. As a result of this research work it is concluded that the study of the chronicle genre supported by the production of digital texts such as animation videos can be very productive in relation to the deepening of the textual characteristics because it is engaging, dynamic and motivating in the development of a proficient reading. connected to other ways of reading the current technological reality.

Keywords: technology; video animation; chronicle; reading; textual interpretation.

INTRODUÇÃO

Vivemos na era da tecnologia das comunicações, novas formas de transmissão de informações e geração de conhecimentos surgem a cada dia na realidade que nos cerca, transformando hábitos cotidianos, meios e recursos para a realização de atividades simples do dia a dia e, com isso, surge também novas maneiras de ensinar, de aprender e de desenvolver habilidades, entre elas a de leitura textual e, a partir dela, a possibilidade de expandir no indivíduo capacidade de percepção e leitura de mundo através de fatos do cotidiano.

Diante dessa realidade percebe-se a necessidade de um estudo de vídeos de animação como apoio à formação de habilidades de leitura relacionadas ao gênero crônica. Portanto, este trabalho busca resposta a tal questionamento: Como a produção de vídeos de animação produzidos por alunos através da técnica de *Stop Motion*, através de suas características motivacionais, podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero discursivo crônica?

Então, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar as contribuições do uso da produção de vídeos de animação para o desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero crônica.

Para tanto foram delineados os seguintes objetivos específicos: apresentar através de fontes bibliográficas o perfil narrativo do gênero discursivo crônica e suas particularidades; apreciar o uso de tecnologias no ensino da leitura, através de conteúdo bibliográfico já publicado; e demonstrar a produção de vídeos de animação através do *Stop Motion* na interpretação textual do gênero discursivo crônica como fator motivacional da aprendizagem significativa.

Parte-se da hipótese de que o uso da produção de vídeos de animação como ferramenta metodológica motivadora do protagonismo discente pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero discursivo crônica.

A pesquisa é de natureza básica, com objetivos descritivos, sob o método hipotético dedutivo, com abordagem qualitativa e realizada com procedimentos bibliográficos e documentais.

Na segunda seção aprecia-se as contribuições do uso de tecnologias de comunicação na educação, em especial como proposta pedagógica no ensino da leitura e interpretação textual do gênero discursivo crônica.

Na terceira seção demonstra-se que o uso de tecnologias como prática de metodologias ativas para a produção de vídeos de animação através da técnica *Stop Motion* é um fator na primeira seção, apresenta-se o perfil narrativo do gênero discursivo crônica dentro dos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular, a origem etimológica e evolução do termo, e as características textuais do gênero no contexto da aprendizagem.

Ao final conclui-se que os objetivos são atendidos e a pergunta respondida com a confirmação da hipótese, confirmando que o uso da produção de vídeos de animação como ferramenta motivadora do protagonismo discente contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero discursivo crônica. Esta possibilidade afirma-se quando se leva em conta as semelhanças estruturais entre a produção escrita e a preparação do *Storyboard* para o uso do recurso digital. Também foi confirmado que o uso de recursos tecnológicos produzidos pelo aluno, a exemplo de vídeos de animação, centra neste a construção do conhecimento, uma vez que lhe permite “viver” a história, ou seja, após a habitual leitura textual, irá assumir a posição de “recriador” da história narrada. Ainda sobre a questão motivacional, o aluno terá oportunidade de utilizar como ferramenta de trabalho o celular e os recursos digitais de que dispõe, o que torna esta experiência muito mais motivadora, já que o estudo do gênero em pauta e a identificação de suas particularidades precisam ser melhor trabalhados no nível de estudo proposto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Crônica

Os princípios do desenvolvimento da leitura adotados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e reforçados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) continuam privilegiando o ensino de gêneros textuais na Educação Básica. Como é mencionado na introdução desta, “isso quer dizer que o ensino de português precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua”. Por este motivo, a prática da leitura e o conhecimento das peculiaridades do gênero crônica contribuem para a auxiliar na formação de parte das habilidades que ajudam a construir o processo de interpretação textual.

De acordo com o Caderno A Ocasão faz o escritor, da 6ª Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro (CENPEC, 2019), “a crônica é um gênero que retrata os acontecimentos da vida em tom despretensioso, ora poético, ora filosófico, muitas vezes

divertido”. Nota-se que o perfil da crônica no padrão literário é versátil, tornando a leitura deste gênero uma atividade prazerosa e interessante para os aprendizes desta fase de estudo.

Conforme Paulino *et al.* (2001, p. 113) a palavra “crônica vem do grego *chronos*, que na mitologia grega era o deus do Tempo. [...] A crônica, como é conhecida hoje, se liga a um fato circunstancial, tendo como suporte o jornal”. Nota-se que o perfil original do gênero como narrativa era vinculada a acontecimentos históricos e segundo o autor, a Carta de Pero Vaz de Caminha, é considerada a primeira crônica feita no Brasil (Candido, 2003); esta característica se modifica no século XIX, quando o jornalismo abre espaço para a narrativa com interpretação dos fatos que, além de informar em um acontecimento cotidiano, também servia para divertir e prender a atenção dos leitores (*ibidem*); e assim, para efeitos didáticos, considera-se a crônica como um texto literário narrativo que retrata situações de curta duração em um único espaço, com personagens superficialmente descritos, e reflexões comuns do dia a dia, com objetivo de aproximar o leitor da realidade em que vive. Esta definição, no entanto, apresenta outras características devido a critérios que se modificam de acordo como estrutura textual, conteúdo temático e estilo de cada autor.

Segundo os critérios da 6ª Olimpíada de Língua Portuguesa, as crônicas podem ser classificadas em: poética, de humor, narrativa, esportiva e de ensaio. As contribuições desta classificação estão fundamentadas na matriz de referência de Língua Portuguesa elaborada pelo SAEB (Brasil, 2018) que estabelece a prática da leitura de textos literários de modo a propiciar a formação de habilidades as quais desenvolvam “[...] a presença de valores sociais, culturais e humanos nos textos, os efeitos de humor, ironia e crítica [...]”. As referidas habilidades auxiliam na construção de parte do procedimento básico de leitura dentre os quais podem-se destacar a inferência de sentidos contextuais, identificação temática, objetivo textual e percepção da presença da ironia e do humor para a formação da criticidade.

Sobre as particularidades da crônica, Coutinho (2004, p. 121) afirma tratar-se “de um gênero literário de prosa, ao qual menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo, a variedade, a finura, a argúcia na apreciação, a graça na análise de fatos miúdos [...]”. Nesse sentido, destaca-se a crônica poética *Ser Brotinho*, de Paulo Mendes Campos, por meio da qual o autor descreve hábitos e comportamentos da juventude dos anos 60. Além da linguagem própria da época e da predominância do tom poético, o estudo da temática deste perfil retrata a mudança radical de comportamento da juventude de uma época para outra. Na caracterização de Coutinho também se reforça a versatilidade na escolha temática presente na liberdade de estilo individual de cada autor e na presença do humor ao retratar a vida social de forma simples, porém incomum. Estes traços característicos são perceptíveis na crônica perfil ensaio *Consideração em torno das aves-balas*, de Ivan Ângelo e na crônica de humor *Cobrança*, de Moacyr Scliar.

A liberdade presente nas escolhas temáticas é o que se percebe no texto de Ivan Ângelo quando este, no panorama do problema da violência no Brasil, personifica a “bala perdida” como “aves-balas” atribuindo a estas uma existência autônoma. Em um relato crítico da situação de fatalidade deste tipo de episódio, ironicamente o narrador declara

que uma bala nunca é “perdida”. Observa-se que na crônica ensaio, os comentários representam sempre a visão particular do autor sobre o fato narrado.

No exemplo de Moacyr Scliar, destaca-se uma situação cotidiana onde a ironia é também uma marca associada ao humor. Trata-se de outra situação bastante comum na realidade brasileira, onde a protagonista do fato narrado tem uma dívida cobrada pelo esposo, o próprio cobrador. Diante da residência do casal, este usa todos os recursos de que dispõe para intimidar a esposa inadimplente a sanar a dívida.

Outras características são fundamentadas por Moisés (1995, p. 105), quando este acrescenta que “a crônica oscila, pois, entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia”. Esta afirmação é exemplificada pela crônica narrativa Última crônica, de Fernando Sabino e pela crônica esportiva Peladas, de Armando Nogueira.

No primeiro exemplo, nota-se um narrador como um jornalista em busca de uma notícia especial que irá compor o último texto de sua carreira de cronista. Uma visão de uma família de negros comemorando o aniversário da filha com uma simples fatia de bolo, inspira o cronista a compor uma narrativa onde sua visão diante de um fato tão comum emocionam o leitor.

No segundo exemplo Armando Nogueira, incorpora o narrador dos campinhos de pelada que, diferentemente do que se espera do relato de uma narração futebolística, recria o fato narrado em uma visão marcada pelo saudosismo. O narrador, na verdade, interfere na dinâmica do texto criando uma situação de diálogo muito próxima ao leitor, o que torna a realidade muitomais perceptível.

Em estilos individuais diferenciados, as diferentes crônicas possuem traços característicos da reportagem em sua estrutura, quando se propõe descrever e comentar o fato relatado de forma aprofundada. Porém o aspecto de sua literalidade torna-se evidente na proporção em que o relato do objeto descrito vai sendo recriado de forma sensível e reflexiva.

Sobre a situação de aprendizagem, Cândido (2003, p.19) afirma que “aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas”. A narrativa despretenhosa ao focalizar temas aparentemente corriqueiros, por meio de um estilo leve e descontraído, cria situações de leitura muito mais convidativas e instigantes.

Como se observa, a crônica é um texto de predomínio narrativo, mas que devido a certas particularidades autorais pode ser confundida com outros gêneros, caso não se conheça a variedade de estilos presentes em sua elaboração. Constata-se esta realidade por meio do texto Sobre a crônica, de autoria de Ivan Ângelo, comentado no caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa (2019).

“Uma leitora se refere aos textos aqui publicados como “reportagens”. Um leitor os chama de “artigos”. Um estudante fala deles como “contos”. Há os que dizem: “seus comentários”. Outros os chamam de “críticas”. Para alguns, é “sua coluna”. Estão errados? Tecnicamente, sim – são crônicas –, mas... Fernando Sabino, vacilando diante do campo aberto, escreveu que “crônica é tudo o que o autor chama de crônica”.

Por esta razão, é importante levar o aluno a perceber as nuances que particularizam cada estilo, para que se possa perceber a visão do autor e o objetivo proposto por meio de cada texto. Em relação a esta particularidade, Marcuschi (2008, p.16) afirma: “não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas”, razão pela qual o desconhecimento da diversidade do gênero crônica pode levar o aluno a se equivocar com as interpretações e não compreender a intencionalidade de cada história e a importância do seu contexto.

Em relação à formação de leitores proficiente, os PCN de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos, afirmam que a prática de interpretação da leitura deve “atender as demandas sociais, além de responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos [...]”. (Brasil, 1998, p.32); convergindo com a necessidade de desenvolver habilidades de leituras neste nível de ensino, de modo que o aluno saiba reconhecer, em linhas gerais, como se caracteriza um texto e sua intencionalidade.

A Formação da Habilidade Aliado à Tecnologia

A evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, trouxe mudanças significativas para vida prática, pois estas se tornaram presentes em quase todos os processos de atividades humanas, desde as situações mais simples, como o envio de mensagem de texto através de um aplicativo, a compras e pagamentos de produtos e serviços sem sair de casa. Segundo Lopes (2018, p. 52), não há como negar a perceptível presença das tecnologias nas mais diversas áreas de atividades cotidianas, e tais mudanças são um desafio para a educação.

Para Filatro (2018, p.52),

A tecnologia é o veículo usado para comunicar informações que estão representadas em uma ou mais mídias. No campo educacional, uma definição mais simples abrange o conjunto de ferramentas ou serviços usados para apoiar o ensino e a aprendizagem, viabilizando a realização de atividades.

Mediante a presença da multimodalidade textual, não se pode prescindir o processo de ensino-aprendizagem sem a utilização de novas TDIC, ou seja, é indispensável que a prática pedagógica em sala de aula inclua novos recursos tecnológicos como ferramentas dinâmicas de apoio também à leitura, uma vez que tais mídias já fazem parte da vida dos alunos. Levando em conta esta necessidade, em suas novas diretrizes, a BNCC destaca a importância de desenvolver habilidades que se mostram imprescindíveis para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico.

De acordo com Kenski (2013, p.87), “a proposta pedagógica adequada a esses novos tempos precisa ser não mais a de reter em si a informação. Novos encaminhamentos e novas posturas nos orientam para a utilização de mecanismos de filtragem, seleção crítica, reflexão coletiva e dialogada [...]”. Esta abordagem coloca o aluno no centro da situação de aprendizagem, viabilizando a participação do mesmo na escolha de seus próprios interesses de estudo, o chamado protagonismo educacional. A formação desta atitude, permitirá a este aprender e a exercitar conhecimentos por vontade própria, desenvolvendo o engajamento pessoal e, conseqüentemente, compreensão do ato de ler como uma necessidade essencial para sua própria vida prática. Tais situações de aprendizagem por meio da tecnologia irão

requerer o uso metodologias que propiciem ambientes ativos. Para Moran (2018, p. 4). “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Nesse sentido, os estudantes terão possibilidade de estudar de vários modos possíveis, com formas de ensino diferentes e personalizadas.

Sobre como o aluno capta as experiências textuais por meio da tecnologia, Moran (2018, p. 20) afirma que “desde sempre, uma das formas mais eficientes de aprendizagem é a que acontece por meio de histórias contadas (narrativas) e histórias em ação (histórias vividas e compartilhadas).” Evidencia-se que o uso de ferramentas digitais auxilia no processo de percepção da realidade textual de forma a concretizar o contexto dos fatos. Este procedimento facilita a interação do aluno com sua própria realidade por meio da interpretação baseada na comparação de ilustração de fatos semelhantes ou diferentes.

Para Valente (2018, p. 28)

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Acerca desta característica, Moran (2018, p. 21) afirma que “As narrativas são elementos poderosos de motivação e produção de conhecimento. É importante utilizar narrativas, histórias, simulações, imersões e contos de fantasia sempre que possível, com ou sem recursos tecnológicos [...]”, e para que se obtenha resultados produtivos em relação a materiais de apoio tecnológico, é necessário que se possibilite a aproximação do aluno com outros instrumentos capazes de traduzir a comunicação textual.

De acordo com Nunes (2013), o uso de ferramentas tecnológicas gera inúmeras possibilidades de melhorias para o ensino e processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à interação no ambiente, o que fortalece o cooperativismo entres os participantes inseridos no processo.

Em relação a conclusões temáticas, por exemplo, o contato e o protagonismo do aluno via mídias visuais possibilitam uma melhor percepção da realidade e, desta forma, este relaciona os fatos fictícios ou não, descritos no texto em diálogo com as informações via mídias do modo como sua imaginação criadora percebe.

Vídeos de Animação e a Motivação para a Aprendizagem Significativa do Gênero Crônica

Lopes (2018, p. 73) afirma que “Dissociar tecnologia e educação é algo totalmente fora de contexto da realidade educacional contemporânea, e essa mistura vem há tempos proporcionando bons resultados na construção e no compartilhamento do conhecimento”. Por este motivo, segundo Siemens *apud* Lopes (2018, p. 57), as antigas teorias de aprendizagem já não dão mais conta de atender sozinhas aos anseios e necessidades daqueles que são denominados “nativos digitais”. Trata-se de indivíduos que nasceram a partir da década de 1990 e que cresceram dentro de um universo com a realidade

tecnológica marcando presença em seu cotidiano, o que coloca a educação diante de uma nova concepção teórica de aprendizagem, o Conectivismo.

Segundo Siemens *apud* Lopes (2018, p. 57), o Conectivismo “baseia-se no princípio de que o conhecimento pode, e também está armazenado em elementos não humanos, tecnológicos, manipuláveis e disponíveis de acesso”, que, para Scheller (2014), inclui-se equipamentos e os ambientes virtuais no processo de cognição do conhecimento, uma característica ambiental cotidiana para os nativos digitais.

Por reconhecer a necessidade de inserção de novas formas de leitura, os chamados gêneros digitais, a BNCC (Brasil, 2017 p.7) “também amplia, no campo da Análise Linguística e da Semiótica, a interpretação de textos a partir das imagens, links e demais recursos que os compõem.” Por meio desta ampliação da concepção de leitura, as novas diretrizes do ensino consideram que as diversas formas de textos nos ambientes digitais contribuem para a formação das habilidades de leitura, uma vez que incluem múltiplas linguagens portadoras de sentido, entre elas as digitais.

Em relação às novas estratégias de ensino e as transformações no campo das tecnologias comunicacionais, uma das mudanças apontadas por Rojo (2017, p.1) refere-se à multisssemiose. Sobre este aspecto a autora afirma que:

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade.

De acordo com esta perspectiva onde os gêneros digitais se constituem como uma nova forma de produção e de circulação textual na sociedade, faz-se necessário relacionar a leitura do texto verbal com o conjunto de outros significados de outras modalidades de linguagem presentes nos ambientes digitais.

Literariamente, este pressuposto é confirmado por Coutinho (1978, p. 09-10), para o qual, “a literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade.” Diante de tais afirmações, apresenta-se como um percurso estratégico de atividade para a leitura e estudo teórico das características do gênero crônica, a produção de vídeos, feita pelos próprios alunos, utilizando-se a técnica de animação *Stop Motion*.

Em relação ao aspecto motivação, a Cartilha Anima Escola (s.d.) afirma que:

Nós, os humanos, assim como todos os animais, somos visualmente atraídos pelo movimento. Mais do que as cores e as formas, o movimento identifica a natureza VIVA dos seres. Isso explica a enorme atração que sentimos por toda expressão através de movimentos, como a dança, os esportes, o cinema e a animação.

Nesse aspecto, Moran (1995, p. 27) fundamenta que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Neste contexto, percebe-se que o vídeo, exatamente por sua característica de entretenimento, pode ser utilizado potencialmente como recurso estratégico para situações de ensino-aprendizagem diferenciadas, uma vez que, dentre os usuários mais interessados em atividade deste gênero, estão crianças e adolescentes, um público que se identifica com essas mídias, dado seu caráter atrativo motivacional.

A respeito da técnica de animação sugerida, Barbosa Júnior (2011 *apud* Paula *et al.*, 2017), afirma que “a animação é uma arte multimídia, pois combina diversas técnicas de produção”. Segundo o autor, o *Stop-Motion* é a mais antiga e, de fato, a verdadeira técnica de animação que ocorria pelo método de fotografar frame a frame. De acordo com a Cartilha Anima Escola, o termo significa “movimento parado” e designa genericamente toda animação que realiza o movimento com fotografias de objetos reais que na vida real são imóveis, tais como bonecos de madeira, massa de modelar, móveis, metais, lápis, caixas, enfim; qualquer outro objeto utilizável.

Na observação descrita observa-se duas características que envolvem tecnologia e criatividade pela ação do aluno. A primeira, trata-se do uso da câmera do celular na captura das imagens e no uso de aplicativos para edição de imagens e vídeos. Ressalta-se ainda a utilização de efeitos sonoros, que completam a dinâmica de um vídeo de animação. A segunda, diz respeito ao uso de materiais simples e de baixo custo na elaboração das imagens que irão compor as etapas do vídeo de animação. Nesse sentido, Souza (*apud* Oechsler *et al.*, 2017, p.7) afirma que: “os adolescentes, ao produzir suas narrativas e ver suas próprias imagens, se reconhecem como sujeitos capazes de contar histórias com a qualidade máxima que os recursos limitados lhes permitem”. Dessa forma, por meio da situação de aprendizagem, é possível perceber a importância de momentos que levam os alunos a perceberem sua condição de autores de textos em mídia social.

METODOLOGIA

Este trabalho valeu-se das pesquisas bibliográfica e documental para analisar as contribuições do uso de vídeos de animação para o desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero crônica, referindo ao 9º ano de estudo da Educação Básica, no componente curricular de Língua Portuguesa. Delimitou-se a crônica como gênero a ser trabalhado por meio do uso de vídeo de animação, uma vez que nesta fase de estudo os alunos precisam estar em constante prática de leituras cujos temas venha contribuir para formação da observação crítica da realidade social.

Para a execução da pesquisa, buscou-se artigos acadêmicos e dissertações, na plataforma Google Acadêmico, em especial, as publicações pertinentes a partir do ano de 2016, as quais foram selecionados mediante à constatação que demonstra a aplicabilidade da proposta em pauta. Foram ainda selecionados livros que embasam as características do gênero crônicas e que tratam da importância da leitura contextualizada à realidade do aluno e potencializada pela tecnologia. Utilizou-se também documentos institucionais que contemplam estudos e comentários com base na experiência de docentes que já utilizam vídeos com gêneros digitais como ferramenta de auxílio ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

Na etapa seguinte então, o fichamento dos documentos pesquisados, as citações para embasamento e análise proposta por este estudo. Transcreveu-se, as citações que deram respaldo teórico ao gênero crônica, à importância da tecnologia como recurso de apoio à prática da leitura e ao uso da técnica *Stop Motion* para dinamização da aprendizagem das habilidades do ato de ler. As referidas citações foram analisadas e comentadas obedecendo a um processo de construção textual onde se expuseram definições, origens, características, exemplos, aplicabilidade e vantagens do uso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à Natureza

Segundo sua natureza, a pesquisa é básica, pois “Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 34). A pesquisa é basicamente teórica, sem concretização de uma ação de intervenção experimental em uma determinada população específica. O aprofundamento é baseado em conhecimentos já fundamentados, publicados e elucidados anteriormente, enriquecendo conhecimentos já existentes a respeito do tema; servindo de base para novos questionamentos e hipóteses para pesquisas futuras.

Quanto à Abordagem

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Neves (2012) afirma que é o tipo de pesquisa que não se busca enumerar ou medir informações e sim, explorar e dados de acordo com o contato do pesquisador com o objeto de pesquisa segundo os meios e fins utilizados.

Valendo-se ainda do método hipotético dedutivo através das lacunas entre as teorias já existentes sobre dado tema, abrindo espaço para novas hipóteses sobre conhecimentos científicos já comprovados, mas ainda cabíveis de novas análises, buscas, comprovações de novas hipóteses a respeito, visto que a ciência não é uma construção finita e sim resultado de um processo evolutivo de construção de conhecimento.

Quanto aos Objetivos

Segundo Gil (2002) a pesquisa é descritiva quando busca exatamente dessa forma – descrever, características de uma determinada população, ou mesmo estabelecimento de relação entre variáveis; Martins Junior (2015, p. 89) completa afirmando que na pesquisa com fins descritivos não se manipula variáveis, e aqui desta forma, o trabalho busca descrever, segundo a literatura, os impactos do uso de vídeos de animação no processo de ensino e aprendizagem de leitura do gênero crônica.

Quanto aos Procedimentos Técnicos

A pesquisa é bibliográfica, confirmado por Martins Junior (2015, p. 76) quando afirma que: “na pesquisa bibliográfica não há contato com a população estudada, e dessa maneira não necessitando de processos especiais para coleta de dados (...)”. Esta pesquisa está realizada utilizando-se de conhecimentos científicos existentes sobre tecnologias

digitais de informação e comunicação, gênero discursivo crônica e o uso de vídeos de animação na educação, já publicadas por autores como Moran, Valente, Coutinho, Lopes, Freire, Barbosa Junior, entre outros; consultados virtualmente, em bibliotecas particulares e livros de acervo pessoal.

A pesquisa também é documental, para sua realização explorou-se a BNCC, disponível para consulta em site do governo federal. De acordo com (Gil, 2002) a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda nem um tratamento analítico.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que, apesar de ser um gênero textual antigo e até mesmo considerado de menos destaque em relação a outros textos do gênero narrativo, a crônica literária vem sendo amplamente trabalhada como um dos principais instrumentos de aprendizagem a contribuir com a formação das habilidades de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Constatou-se também, por meio da Cartilha da Olimpíada de Língua Portuguesa, que não existe um tratamento específico em relação às características que particularizam cada tipo de crônica para se estabelecer diferenças entre esses diversificados perfis, daí a importância de se utilizar um recurso tecnológico que venha dinamizar o entendimento dessas particularidades.

Notou-se também que, apesar de haver algumas características comuns presentes nas crônicas literárias como: a inspiração em um fato do cotidiano, a estrutura textual com poucos personagens e a descrição superficial destes, o espaço e o tempo limitados, além da presença da crítica ao cotidiano social, existem certas particularidades que individualizam cada perfil estudado. Estas foram identificadas por meio da análise estrutural e temática de cinco tipos de crônica já citadas neste estudo.

Em relação ao uso da técnica da produção de vídeos de animação em *Stop Motion*, realizou-se uma análise comparativa de natureza estrutural entre as etapas de preparação descritas no recurso tecnológico proposto e as fases do enredo do texto do gênero narrativo. Constatou-se que da estrutura da narrativa literária é formada basicamente por quatro partes que são: situação inicial, momento em que ocorre uma visão geral da história a ser narrada; complicação, fase em que acontece o conflito gerador do enredo – este é construído por pequenos conflitos menores, de menor tensão na narrativa; clímax, etapa de maior tensão, onde há o ponto crítico do embate entre protagonista e antagonista; e desfecho, momento em que ocorre a resolução do conflito.

Relacionando a estrutura literária mencionada com a elaboração do roteiro na fase preparatória dos vídeos de animação em *Stop Motion*, observou-se que estas etapas tem fases semelhantes à estrutura da construção textual narrativa. Notou-se que existe uma organização estrutural de modo a delinear início, meio e fim, com ênfase ao confronto que, semelhantemente à narrativa literária, também se constrói por meio de conflitos. O processo de descrição da situação inicial na narrativa, no caso do vídeo de animação, sofre uma adequação denominada cenário, ambiente e personagens, os quais igualmente atuam na relação protagonista e antagonista. E, finalmente, a construção do *Storyboard* novamente confirma o percurso da estrutura literária já mencionada com a seguinte relação:

| Etapas do Storyboard | Fases do enredo literário |
|---------------------------------|----------------------------------|
| • Apresentação das personagens | • Situação inicial |
| • Desenvolvimento do conflito | • Complicação |
| • Ponto de virada | • Clímax |
| • Resolução do conflito e final | • Desfecho |

Inferese, portanto, que a produção de vídeos de animação tendo como recurso motivacional a técnica *Stop Motion* pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura textuais presentes no gênero crônica por meio da produção do referido recurso produzido pelos alunos. Confirma-se esta possibilidade quando se leva em conta as semelhanças estruturais entre a produção escrita e a preparação do recurso digital mencionada na relação descrita anteriormente.

Por meio dos achados teóricos, também foi confirmado que o uso de recursos tecnológicos produzidos pelo aluno, a exemplo de vídeos de animação, centram neste a construção do conhecimento, uma vez que lhe permite “viver” a história, ou seja, após a habitual leitura textual, irá assumir a posição de “recriador” da história narrada. Ainda sobre a questão motivacional, o aluno terá oportunidade de utilizar como ferramenta de trabalho o celular e os recursos digitais de que dispõe, o que torna esta experiência muito mais motivadora, já que o estudo do gênero em pauta e a identificação de suas particularidades precisam ser melhor trabalhados no nível de estudo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os objetivos são atendidos e a hipótese do uso da produção de vídeos de animação como ferramenta motivadora contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero discursivo crônica, uma vez que o uso de recursos digitais transporta o aluno para a realidade textual, atribuindo maior familiaridade temática e estrutural por meio das etapas da construção da ferramenta de vídeo. Durante este processo, o aluno terá a oportunidade de exercitar outras formas de leitura como o aspecto multimodal, que contempla também a leitura de imagens. O uso da tecnologia será uma estratégia também para atrair o discente para a leitura dos vários perfis que crônica e, com isso, ampliar a compreensão temática e estrutural, por meio da qual irá pôr em prática habilidades de leitura de se relacionam com a narrativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicação.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2011 - primeiros resultados.** 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_pri_meiros_resultados_site_Inep.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2019.

CAVALCANTE, Vanessa; DANTAS, Marcelo. **Pesquisa qualitativa e quantitativa.** Recife, PE, 2006. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e comunicação. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **“A vida ao rés do chão”.** In: Para gostar de ler: crônicas. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003, p.19.

Cartilha Anima Escola: técnicas de animação para professores e alunos / texto Marcos Magalhães; [organização Joana Milliet, Marcos Magalhães; ilustrações Marcos Magalhães, Victor Pacheco]. 2. ed. Rio de Janeiro: IDEIA - Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação, 2015.

CENPEC. **A ocasião faz o escritor. Caderno do professor: orientações para produção de textos.** Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec. Coleção da Olimpíada. 6º ed. 2019.

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. **A literatura no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Global, 2004.

FILATRO, Andrea. **COMO PREPARAR CONTEÚDOS PARA EAD –** Guia rápido para professores e especialistas em educação a distância e corporativa. 1º ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GANZELA, Marcelo. **O leitor como protagonista:** reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. In: BACICH, Lilian, MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. – Porto Alegre: Penso. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, Vania Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. (Série Práticas Pedagógicas).

LOPES, Cristiano Gomes. **Aprendizagem Histórica na Palma da Mão:** os grupos de WhatsApp como extensão da sala de aula. 1º ed. – Curitiba: Appris, 2018.

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

MASSAUD, Moisés. **A criação literária: prosa II.** São Paulo: Cultrix, 15º ed. 1995.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula. Comunicação e educação.** São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, Jan./abr. 1995.

MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. – Porto Alegre: Penso. 2018.

NEVES, José Luiz. Pesquisas **Qualitativas – Características, usos e possibilidades**. Disponível em: <http://ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-atr06.pdf>. Acesso em: 24 de jun. 2019.

NUNES, Rosemeri Coelho. **Mídias aplicadas na educação e AVEA**. 2 ed. ver. Florianópolis: IFGSC, 2013.

OECHSLER, V.; FONTES, B.; BORBA, M. Etapas da produção de vídeos por alunos da Educação Básica: uma experiência na aula de Matemática. *Revista Brasileira de Educação Básica*. V. 2. N. 2. 2017. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/5774/pdf. Acesso em: 24 de jun. 2019.

PAULA, J. L.; HENRIQUE, A. L. S. **O uso do Stop-Motion como prática pedagógica no ensino de Geografia no contexto do EMI**. *HOLOS*, V. 03, N. 33. 2017.

PAULINO, G. *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão Digital e Educação: A nova Cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC – Rio, 2016.

ROJO, R. Textos Multimodais. *In*: FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). Glossário Ceale. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textosmultimodais/>. Acesso em: 25 Jun. 2019.

SHELLER, Morgana; *et al.* **Aprendizagem no contexto das tecnologias: uma reflexão para os dias atuais**. *CINTED: Novas Tecnologias na educação*. V. 12, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/53513>. Acesso em: 28 de jun. 2019.

SOUZA, A. M. Câmera e vídeo na escola: quem conta o que sobre quem? **Comunicação e Educação**, ano X, n.1 p. 97–107, jan/abr. 2005. Disponível em: www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37513. Acesso em: 27 de jun. 2019

VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midiologia**. *In*: BACICH, Lilian, MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. – Porto Alegre: Penso. 2018.

O Uso de Lendas e Mitos Amazônicos no Ensino: Desafios e Potencialidades Pedagógicas no Processo Educacional

Denise da Silva Lima

RESUMO

O uso de lendas e mitos amazônicos no ensino é uma forma valiosa de integrar a cultura local ao currículo escolar e promover a valorização da diversidade cultural. Esse estudo tem como base nossa dissertação de mestrado intitulada “*Lendas Amazônicas como Recurso Pedagógico no Ensino*”. Essas narrativas carregam lições sobre a relação dos povos da floresta com a natureza e transmitem valores importantes que podem enriquecer o processo educacional. O objetivo deste estudo foi investigar como as lendas amazônicas podem ser exploradas como recurso pedagógico, promovendo o ensino-aprendizagem interdisciplinar e fomentando a valorização cultural na educação. A pesquisa analisou como essas narrativas podem ser integradas ao currículo escolar, considerando suas características culturais e educacionais e os benefícios pedagógicos que proporcionam. A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada na análise de documentos e entrevistas com professores da região amazônica. O estudo investigou as práticas pedagógicas existentes, os desafios enfrentados pelos educadores e as potencialidades das lendas e mitos no ensino. Foram analisados os impactos dessas narrativas no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, assim como suas contribuições para a formação de uma consciência crítica e sustentável. Os resultados mostraram que, quando integradas adequadamente, as lendas amazônicas favorecem o engajamento dos alunos, promovem a valorização da cultura local e contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e interdisciplinar. Concluiu-se que, embora ainda haja desafios, o uso das lendas pode enriquecer o currículo, mas exige investimentos em formação docente e em materiais didáticos que valorizem a cultura amazônica.

Palavras-chave: valorização cultural; lendas amazônicas; mitos; educação interdisciplinar.

ABSTRACT

The use of Amazonian legends and myths in teaching is a valuable way to integrate local culture into the school curriculum and promote the appreciation of cultural diversity. This study is based on our master’s dissertation entitled “*Amazonian Legends as a Pedagogical Resource in Teaching*”. These narratives carry lessons about the relationship between forest pe-



oples and nature and transmit important values that can enrich the educational process. The objective of this study was to investigate how Amazonian legends can be explored as a pedagogical resource, promoting interdisciplinary teaching and learning and fostering cultural appreciation in education. The research analyzed how these narratives can be integrated into the school curriculum, considering their cultural and educational characteristics and the pedagogical benefits they provide. The methodology used was qualitative, based on the analysis of documents and interviews with teachers from the Amazon region. The study investigated existing pedagogical practices, the challenges faced by educators, and the potential of legends and myths in teaching. The impact of these narratives on students' cognitive and emotional development was analyzed, as well as their contributions to the formation of a critical and sustainable consciousness. The results showed that, when properly integrated, Amazonian legends favor student engagement, promote the appreciation of local culture, and contribute to the construction of a more inclusive and interdisciplinary education. It was concluded that, although there are still challenges, the use of legends can enrich the curriculum, but requires investment in teacher training and teaching materials that value Amazonian culture.

Keywords: cultural appreciation; amazonian legends; myths; interdisciplinary education.

INTRODUÇÃO

O uso de lendas amazônicas no ensino apresenta-se como um recurso pedagógico relevante, capaz de engajar os alunos por meio da exploração da cultura local e da valorização de suas origens. Segundo Cardoso (2018), as lendas amazônicas desempenham um papel essencial no ensino-aprendizagem intercultural, ao passo que estimulam a consciência dos alunos sobre suas raízes culturais e possibilitam um diálogo mais profundo entre literatura e sociedade.

No campo da literatura, as lendas, segundo Oliveira e Ferreira (2021), são uma rica fonte de conteúdo para o desenvolvimento do letramento literário, uma vez que permitem que os alunos se conectem com textos que estão profundamente enraizados em suas realidades culturais. O trabalho com lendas amazônicas também pode servir como ferramenta para promover a criatividade e a capacidade de reflexão crítica (Lima, 2020). Gama (2023) defende ao explorar as lendas como recurso para a educação musical, destacando o potencial das narrativas orais na construção de conhecimentos pedagógicos.

A aplicação das lendas amazônicas como recurso pedagógico também está alinhada com as práticas de ensino reflexivas, que promovem a construção de significados a partir da realidade dos próprios estudantes. Teófilo (2023) destaca que o uso de histórias em quadrinhos baseadas nas lendas da região pode potencializar a compreensão e a criatividade dos alunos, integrando elementos visuais que dialogam diretamente com suas vivências. Assim, o processo educativo torna-se uma via de mão dupla, em que tanto o professor quanto o aluno são coautores no processo de construção do conhecimento.

De Almeida e Louro (2020) reforçam que o uso das lendas amazônicas como recurso didático também desperta nos alunos o interesse pela leitura e pela escrita, habilidades essenciais no processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, as lendas podem

ser exploradas de diversas maneiras, como leituras guiadas, recontagem de histórias e produção de textos criativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas e interpretativas dos estudantes.

Este estudo tem como objetivo geral: investigar como as lendas amazônicas podem ser exploradas como recurso pedagógico, promovendo o ensino-aprendizagem interdisciplinar e fomentando a valorização cultural na educação. Como objetivos específicos almejou-se: analisar como as lendas e mitos amazônicos podem ser integrados ao currículo escolar; explorar os desafios enfrentados pelos educadores na implementação de lendas e mitos amazônicos como recursos pedagógicos. Analisar a importância das lendas amazônicas no contexto escolar para promover o aprendizado.

A relevância do estudo está na promoção de uma educação, que valoriza o conhecimento prévio dos alunos e incentiva um espaço pedagógico reflexivo. O uso de lendas amazônicas cria uma ponte entre o conhecimento escolar e o tradicional, envolvendo os alunos ao integrar suas culturas locais, o que facilita o aprendizado e preserva o patrimônio imaterial da Amazônia. Além disso, essas lendas promovem uma valorização cultural, tornando o ensino mais contextualizado e próximo à realidade dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza bibliográfica, o que implica na análise e revisão de literatura já existente sobre o tema. A pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira e Ferreira (2021), é uma abordagem fundamental para identificar e sistematizar conhecimentos prévios, especialmente quando se trata de investigar a aplicação de recursos pedagógicos no ensino. Para a realização deste trabalho, serão utilizados artigos acadêmicos, dissertações, teses, livros e outras fontes relevantes, como relatado no estudo de Corrêa (2022) sobre a multimodalidade das lendas amazônicas no contexto pedagógico, que são confrontados com os achados de nossa Dissertação de Mestrado.

A metodologia utilizada é bibliográfica, centrada na revisão e análise de literatura pré-existente sobre o tema. A pesquisa bibliográfica permite compreender como as lendas amazônicas têm sido abordadas academicamente e oferece uma base para novas propostas pedagógicas, evidenciando lacunas e sugerindo inovações. O estudo compara diferentes trabalhos, como os de Lima (2020) e Gama (2023), focados na integração das lendas às atividades de leitura, escrita e dramatização.

O uso de fontes primárias, como lendas catalogadas por professores, é essencial para analisar seu impacto no ensino. A multimodalidade dessas narrativas será explorada por meio de expressões variadas, como ilustrações e performances orais, enriquecendo a compreensão de seu uso criativo em disciplinas como literatura e artes. A análise qualitativa busca entender as dimensões culturais, sociais e pedagógicas dessas lendas, contribuindo para práticas educacionais mais inclusivas e culturalmente relevantes.

Utiliza-se a análise dos dados coletados qualitativa, visando compreender as narrativas em suas dimensões culturais, sociais e pedagógicas. Como ressaltado por Diascânio (2020), a pesquisa qualitativa é fundamental para a investigação de fenômenos

complexos e multifacetados, como o uso de lendas amazônicas no ensino. A partir dessa análise, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas que envolvem a utilização dessas narrativas, promovendo um ensino mais inclusivo, criativo e culturalmente relevante.

Lendas e Mitos Amazônicos no Currículo Escolar

Para Cardoso (2018), as lendas e mitos amazônicos representam um dos principais elementos da cultura local que podem ser explorados no ambiente escolar. Incorporar essas narrativas no currículo educacional não só promove o reconhecimento da diversidade cultural, mas também fortalece o vínculo dos estudantes com sua identidade e herança regional. De acordo com Lima (2021), o uso das lendas amazônicas como recurso pedagógico valoriza o conhecimento pré-existente dos alunos, facilitando a inserção de conteúdos educacionais que dialogam diretamente com a realidade cultural dos educandos.

A literatura exerce um papel essencial na formação cultural e educacional dos amazônidas, sendo uma ferramenta poderosa para a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas (Gama, 2023). Entende-se que no contexto brasileiro, a Amazônia surge como uma rica fonte de narrativas, mitos e lendas que refletem a diversidade cultural e natural da região. As lendas amazônicas, transmitidas de geração em geração, possuem um papel fundamental na preservação das tradições orais e na construção de identidades culturais (Lima, 2020).

Para além de seu valor histórico e cultural, essas narrativas apresentam um grande potencial pedagógico, especialmente quando integradas ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este estudo busca explorar como as lendas amazônicas podem ser utilizadas como proposta de letramento literário, promovendo a valorização cultural e o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos.

De acordo com Oliveira e Barra (2023) e De Almeida (2023), as lendas amazônicas, enquanto recurso didático-reflexivo, oferecem uma perspectiva rica para o ensino da literatura. Ao se trabalhar com essas narrativas, os professores podem criar pontes entre o conhecimento tradicional e o conhecimento formal, valorizando as vivências dos alunos e integrando-as ao processo educativo.

Nesse contexto, as lendas não apenas preservam o patrimônio cultural da região, mas também promovem a construção de significados a partir das experiências dos estudantes, facilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (Lima, 2020). Para Rabelo e Ferreira (2023), a prática do letramento literário, portanto, ganha novas dimensões quando orientada pelo uso de narrativas locais que dialogam diretamente com o universo dos alunos.

O uso das lendas amazônicas no ensino possibilita uma abordagem interdisciplinar, que une diferentes áreas do conhecimento, como literatura, história, geografia e artes. Cardoso (2018) e De Almeida e Louro (2020) destacam que essas narrativas possuem uma grande relevância no ensino-aprendizagem intercultural, uma vez que permitem a interação entre diversas culturas e tradições que compõem a identidade amazônica. Ao trabalhar com lendas em sala de aula, os professores podem promover o diálogo entre

saberes e culturas, favorecendo a compreensão e o respeito à diversidade cultural, bem como estimulando a reflexão crítica sobre a própria realidade dos alunos. Dessa forma, as lendas amazônicas tornam-se uma ferramenta poderosa para a promoção de um ensino mais inclusivo e multicultural.

As lendas da Amazônia possuem um caráter multimodal, o que as torna ainda mais relevantes no contexto educacional contemporâneo. Conforme apontado por Moraes (2019), Andrade (2020), Lima (2020) e Souza (2021), essas narrativas podem ser trabalhadas em diferentes formatos, como textos escritos, narrativas orais, ilustrações e dramatizações. A multimodalidade das lendas permite que os professores explorem diferentes linguagens e formas de expressão, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Ao utilizar a oralidade, a escrita e as artes visuais, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma integrada, ampliando suas capacidades de interpretação e produção textual.

Outro aspecto relevante no ensino de lendas amazônicas é o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos estudantes. Gama (2023) defende que o trabalho com lendas em sala de aula contribui para estimular o pensamento crítico e a capacidade de refletir sobre questões complexas. As lendas, por serem narrativas que mesclam elementos reais e fantásticos, oferecem um terreno fértil para a exploração da imaginação, permitindo que os alunos reflitam sobre o mundo ao seu redor de maneira criativa e crítica. Corrêa (2022) e Rodrigues e López (2024) ressaltam ao trabalhar com esses elementos simbólicos, os professores podem auxiliar os alunos a desenvolverem uma visão mais abrangente e crítica da realidade, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais.

No que diz respeito à integração curricular, as lendas amazônicas podem ser utilizadas como recurso didático em diversas disciplinas, ampliando o horizonte de aprendizagem dos alunos. Segundo Lima (2020), o uso das lendas no ensino fundamental pode ser uma estratégia eficaz para promover a interdisciplinaridade, conectando áreas como a dança, a literatura e a história. Ao explorar a riqueza cultural das lendas, os professores podem desenvolver atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais ampla e significativa. Além disso, a integração curricular contribui para que os alunos percebam as conexões entre os saberes, desenvolvendo uma visão mais crítica e reflexiva sobre o mundo.

Reflexões sobre a Implementação de Lendas e Mitos Amazônicos como Recursos Pedagógicos

A eficácia das lendas amazônicas como recurso didático no ensino de leitura e escrita foi amplamente discutida por autores como Cardoso (2018) e Rabelo e Ferreira (2023). Cardoso enfatiza que, ao utilizar lendas no ensino intercultural, o professor promove a valorização das tradições orais e regionais, o que estimula a produção textual dos alunos e facilita o processo de alfabetização. As lendas, ao serem utilizadas em práticas de letramento, proporcionam aos alunos uma visão crítica de sua própria realidade cultural, permitindo que eles interpretem e criem narrativas baseadas em suas experiências de vida.

Em nossa dissertação, essa eficácia foi testada por meio de atividades como leitura colaborativa e dramatização de lendas regionais. Os resultados indicaram que os

alunos apresentaram uma melhora significativa no desempenho de leitura e escrita, o que reforça a ideia de que as lendas, ao serem trabalhadas no contexto escolar, favorecem o desenvolvimento de competências linguísticas. Esse aspecto foi comprovado pela crescente motivação dos alunos para participarem de atividades literárias e pelo aumento no número de produções textuais inspiradas nas narrativas orais trabalhadas em sala de aula (Lima, 2020).

A análise de lendas amazônicas como recursos educacionais é defendida por vários autores, como Câmara Cascudo (1982), que aponta o folclore como um patrimônio cultural que deve ser preservado e ensinado nas escolas. Ele destaca que essas tradições transmitem, de forma oral, os valores e as crenças de diferentes comunidades, funcionando como um canal importante para a educação moral e cívica (Lima, 2020). Essa perspectiva é complementada por Rodrigues (2024), que enfatizam que as lendas, por estarem intrinsecamente ligadas à vivência do aluno, facilitam o processo de aprendizagem ao proporcionar um ambiente mais familiar e significativo.

Andrade (2020) e Rabelo e Ferreira (2023) também destacam que o uso das lendas no processo de letramento estimula não apenas a leitura, mas também a oralidade, uma vez que essas narrativas muitas vezes são transmitidas de forma oral nas comunidades. Essa característica permite que os alunos desenvolvam habilidades orais e escritas de forma integrada, ampliando suas capacidades comunicativas. A dramatização das lendas, por exemplo, contribui para que os estudantes se expressem com maior fluidez e desenvolvam a capacidade de interpretar diferentes tipos de texto.

A proposta de utilizar as lendas amazônicas como ferramenta de letramento literário também está alinhada com a promoção da leitura e da escrita no ambiente escolar. Rabelo e Ferreira (2023) destacam que o trabalho com mitos e lendas pode ser uma estratégia eficaz para estimular a produção textual e a oralidade dos alunos. Entende-se que ao envolver-se com essas narrativas, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, desenvolvendo a capacidade de interpretar e produzir textos de forma mais crítica e criativa. Além disso, o uso das lendas no ensino pode despertar o interesse dos alunos pela leitura, promovendo o gosto por essa prática essencial no processo de letramento (Lima, 2020).

Entretanto, identificou-se também revela desafios na implementação dessa metodologia, principalmente no que se refere à falta de materiais didáticos adaptados à realidade local. Embora o uso das lendas tenha se mostrado eficaz na promoção da leitura e da escrita, ainda é necessário desenvolver currículos que integrem de forma sistemática essas narrativas no ensino formal. Isso requer uma reavaliação das práticas pedagógicas, de modo que a cultura local seja valorizada e promovida no ambiente escolar.

O estudo das lendas também proporciona uma rica oportunidade para trabalhar a interdisciplinaridade, pois essas narrativas tocam em temas que vão além da língua e literatura, incluindo geografia, história e até ciências naturais. Lima (2020) observa que, ao estudar lendas como a da Mandioca e do Guaraná, os alunos não apenas se familiarizam com aspectos culturais, mas também com fenômenos naturais e históricos que moldaram a região amazônica. A inclusão dessas narrativas no currículo não se limita à transmissão de conhecimento folclórico; elas são ferramentas para contextualizar o ensino e torná-lo mais relevante.

Outro fator importante é a capacidade das lendas de fomentar o letramento literário e a criatividade. Gama (2023) argumenta que as lendas oferecem uma plataforma rica para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e interpretativas, já que suas narrativas envolvem elementos simbólicos que podem ser explorados em diferentes disciplinas, como literatura, história, artes visuais e educação ambiental. Portanto, ao trabalhar as lendas amazônicas no ambiente escolar, cria-se um espaço para a interdisciplinaridade, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem e permite aos alunos desenvolver uma visão crítica e ampla do mundo.

A Importância das Lendas Amazônicas no Contexto Escolar

A importância das lendas amazônicas no contexto escolar é indiscutível, especialmente no que diz respeito ao aprendizado e ao desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos. As lendas, enquanto manifestações culturais, carregam consigo valores, ensinamentos e reflexões que são essenciais para a formação integral dos estudantes. Segundo Lima (2020), a utilização de lendas amazônicas em sala de aula pode promover a compreensão de temas complexos, como a relação entre os seres humanos e a natureza, e desenvolver a consciência ambiental entre os alunos. Nesse sentido, as lendas atuam como ferramentas pedagógicas que conectam o aprendizado a questões contemporâneas.

Outro aspecto relevante é o papel das lendas na formação da identidade cultural dos alunos. Corrêa (2022) argumenta que a inclusão de narrativas locais no currículo escolar ajuda os estudantes a reconhecerem e valorizarem suas próprias culturas. Essa valorização é fundamental para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento de uma identidade cultural sólida. Para Cardoso (2021), ao aprender sobre as lendas amazônicas, os alunos são incentivados a refletir sobre sua própria história e as tradições de suas comunidades, promovendo um senso de pertencimento.

A importância das lendas também se estende ao desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação. Conforme destacado por Souza (2021) e Pessoa (2022), a análise de lendas e mitos pode estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. Ao discutirem as mensagens e os simbolismos presentes nas narrativas, os alunos são levados a formular perguntas, fazer inferências e estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento. Essa prática contribui para a formação de leitores competentes e críticos, que não apenas consomem informação, mas também a questionam e reinterpretam.

Ademais, as lendas amazônicas têm um papel importante na promoção da diversidade cultural nas escolas. Mota (2019) e Silva (2020) ressaltam que, ao integrar lendas de diferentes comunidades indígenas e ribeirinhas no currículo, os educadores podem contribuir para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva. Essa diversidade cultural é fundamental para que os alunos compreendam a pluralidade da sociedade em que vivem e desenvolvam habilidades de empatia e respeito pelas diferenças. A educação, portanto, deve ser um espaço de diálogo e troca, onde as lendas e mitos atuam como pontes entre as diversas culturas presentes na Amazônia.

Outro ponto de convergência é a importância de se trabalhar as lendas de forma interdisciplinar. Enquanto Oliveira e Barra (2023) ressaltam que as lendas permitem uma abordagem interdisciplinar ao conectar diferentes áreas do conhecimento, Lima (2020) e

Pessoa (2022), expandem essa visão ao mostrar que o uso de lendas em disciplinas como história e geografia pode enriquecer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Ao trazer o contexto local para o centro das discussões escolares, as lendas promovem uma visão mais ampla e crítica da realidade, permitindo que os alunos façam conexões entre o conteúdo escolar e sua vida cotidiana.

A importância das lendas amazônicas no contexto escolar vai além de meras histórias; elas representam uma ferramenta pedagógica poderosa para promover o aprendizado e a formação de cidadãos críticos e conscientes (Júnior; Coelho; De Sena, 2023). Como enfatiza Lima (2019), as lendas, ao carregarem em si a cultura e os valores de um povo, podem ser utilizadas para abordar diversos temas relevantes para a formação dos alunos, onde a integração dessas narrativas ao currículo escolar permite que os estudantes compreendam melhor sua identidade cultural e as questões sociais que envolvem sua região.

Muitas lendas tradicionais contêm mensagens sobre a preservação da natureza e o respeito aos recursos naturais. Rodrigues e López (2019), assim como Morais (2019) e Pessoa (2022) argumentam que essas narrativas podem ser utilizadas para ensinar aos alunos sobre a importância da biodiversidade e dos ecossistemas da Amazônia. Ao abordar questões ambientais através das lendas, os educadores podem motivar os alunos a se tornarem defensores da conservação e do desenvolvimento sustentável, conectando o aprendizado escolar com a realidade local.

As lendas amazônicas são ricas em simbolismo e podem oferecer múltiplas camadas de interpretação. Cardoso (2021) e Rodrigues (2024) afirmam que, ao explorar esses significados, os alunos não apenas se envolvem com a literatura, mas também desenvolvem habilidades de análise crítica. Esse processo de interpretação é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma habilidade cada vez mais valorizada na educação contemporânea. Assim, as lendas funcionam como um meio de estimular discussões sobre moralidade, ética e relações sociais, que são fundamentais para a formação de indivíduos conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões do estudo sobre o uso de lendas e mitos amazônicos como recurso pedagógico nos levam a afirmar que as lendas e mitos amazônicos, tem um forte potencial pedagógico, transmitindo ensinamentos valiosos sobre a relação dos povos da floresta com a natureza e enriquecendo o currículo com temas que desenvolvem competências críticas e criativas nos alunos. Elas favorecem uma educação interdisciplinar, conectando áreas como literatura, história, geografia e ciências, além de promover uma maior consciência ecológica e responsabilidade ambiental.

O estudo aponta barreiras significativas para a implementação dessas lendas na prática escolar. A principal dificuldade é a falta de formação continuada dos professores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a complexidade cultural e simbólica das histórias amazônicas. Além disso, há uma escassez de materiais didáticos contextualizados, que contemplem a riqueza dessas narrativas. A maior parte dos recursos disponíveis foca em narrativas globais, negligenciando as particularidades regionais.

Para superar esses desafios, sugere-se a criação de programas de capacitação para professores, que ofereçam subsídios teóricos e práticos para o uso das lendas no ensino. Também se propõe o desenvolvimento de materiais como livros, vídeos e atividades interativas que ajudem a tornar o ensino mais envolvente e relevante para os alunos.

Apesar dessas dificuldades, o impacto positivo das lendas amazônicas é evidente. Elas fortalecem a autoestima e a identidade cultural dos alunos, ao valorizar suas tradições e histórias dentro do ambiente escolar. Isso promove um maior engajamento no processo de aprendizagem e uma melhor relação com a escola. Assim, o uso de lendas amazônicas no ensino pode não apenas enriquecer a educação interdisciplinar e sustentável, mas também contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, que respeitam e valorizam a diversidade cultural do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simeia Santos. **Vivências culturais: narrativas fantásticas das crianças ribeirinhas da Amazônia marajoara**. Revista Sentidos da Cultura, v. 7, n. 12, p. 136-155, 2020. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/3456/1591>. Acesso em 23 set. 2024.

CARDOSO, Samuel Figueira. **As lendas da Amazônia como recurso no ensino-aprendizagem intercultural de Português Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda. Universidade do Porto. 2018. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/112690/2/272322.pdf>. Acesso em 11 set. 2024.

CARDOSO, Samuel Figueira. **Por uma dimensão intercultural na aula de língua estrangeira: aprendendo português com as lendas amazônicas**. Revista Labor, Fortaleza, v. 1, n. 25, jan./jun. 2021. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/59198/1/2021_art_sfcardoso.pdf. Acesso em 7 set. 2024.

CORRÊA, Maria Cristina. **Mitos e Lendas Amazônicas como representação grotesca da realidade: tradição e ruptura**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

DE ALMEIDA, Socorro Viana; LOURO, Francisca de Lourdes S. **IMAGENS AMAZÔNICAS- Estudos de Semiótica, Poética e Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora LTDA, 2020.

DE ALMEIDA, Socorro Viana. **Formação Docente & Ensino Na Era Digital: Relatos de Experiências**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora LTDA, 2023.

DE OLIVEIRA, Natalino da Silva; BARRA, Samara Luane Gomes. **Lendas amazônicas como proposta de orientação didático-reflexiva para o ensino de literatura**. Cadernos do IL, n. 66, 2023. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/134553/91576>. Acesso em 01 set. 2024.

DIASCÂNIO, José Maurício. **Etapas da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

GAMA, Antonio Marcos Silva da. **Waldemar Henrique na escola: as lendas amazônicas como recurso para a educação musical**. 2023. Dissertação (Mestrado em artes) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9686/12/DISS_AntonioGama_PROFARTES. Acesso em 22 set. 2024.

JÚNIOR, Heraldo Márcio Galvão; COELHO, Anna Carolina de Abreu; DE SENA, Laércio Rocha. **O ensino de história e a Amazônia em suas múltiplas temporalidades**. Curitiba: Editora CRV, 2023.

LIMA, Denise da Silva. **Lendas Amazônicas como recurso pedagógico no ensino**. Dissertação de Mestrado em Maestría em Educación con Especialidad en Educación Superior. Universidade Internacional Iberoamericana (UNINI - Porto Rico). 2020. Uma produção da autora desse artigo.

MORAIS, Edriana Lúcia Fonseca de. **Do literário para a literariedade das narrativas da Amazônia: uma proposta de ensino de leitura**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/524>. Acesso: 25 set. 2024.

OLIVEIRA, Patrícia de Souza; FERREIRA, Arcângelo da Silva. As lendas amazônicas como fomentadora do imaginário e da aprendizagem a partir do paradigma interdisciplinar. In **Série Educar-Volume 38 Prática Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2021.

PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva (Org.). **Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências**. Ponta Grossa: Aya Editora, 2022.

RABELO, Adriana Fernandes; FERREIRA, Marinete de Lima. **Produção oral e escrita: utilização dos mitos e lendas amazônicas**. *Diversitas Journal*, v. 8, n. 3, 2023. Disponível em https://diversitas.emnuvens.com.br/diversitas_journal/article/view/2547/2162. Acesso em 5 set. 2024.

RODRIGUES, Shirly de Souza. **Etnografia Das Lendas E Mitos No Baixo Amazonas: concepções pedagógicas no Ensino Fundamental na Escola Municipal Felisbella Paes de Oliveira**. *Avanços & Olhares-Revista Acadêmica Multitemática do IESA*, n. 10, 2024. Disponível em <https://periodicos.institutoiesa.com/index.php/avancoseolhares/article/view/146/126>. Acesso em 01 set. 2024.

RODRIGUES, Shirly de Souza; LÓPEZ, Enrique. **Lendas: um resgate cultural das lendas amazônicas na comunidade escolar Almirante Ernesto de Mello Baptista**. *ALTUS CIÊNCIA*, v. 22, n. 22, 2024. Disponível em <http://revistas.fcjp.edu.br/ojs/index.php/altuscienca/article/view/235/173>. Acesso em 23 s set. 2024.

SOUZA, Norma Sandra Teixeira de Melo. **O livro didático e a literatura da Amazônia brasileira: discussões sobre uma ausência**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8506/9/Disserta%C3%A7%C3%A3o_NormaSouza_PPGL.pdf. Acesso em 7 set. 2024.

TEÓFILO, Ana Bárbara de Souza. **As lendas amazônicas em histórias em quadrinhos: metodologia de ensino de artes visuais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9378/12/Disserta%c3%a7%c3%a3o_AnaBarbaraTeofilo_PROFARTES. Acesso em 15 set. 2024.

Projeto Político Pedagógico (PPP) e suas Implicações em uma Unidade Escolar

Rosineia Oliveira dos Santos

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo analisar quais são as implicações na comunidade escolar com a construção de um projeto político pedagógico emancipador. Para este objetivo temos como problemática, quais as particularidades em torno da construção de um PPP e o que a comunidade escolar sabe sobre este documento que é construído pela escola. Para esta pesquisa utilizamos o método bibliográfico com foco em esmiuçar o projeto político pedagógico de uma escola de Educação fundamental II e ensino médio, localizado no bairro da Ipiranga na região sul da cidade de São Paulo. Para complementação da pesquisa, foi realizada entrevista com a diretora da escola a respeito dos itens que considera importante para construção de um PPP democrático e emancipador. Por meio deste documento e do relato com a entrevista, percebemos que este é um documento muito importante para a escola e com isso, todos ganham, uma vez que, para que essa construção ocorra é necessário o empenho de todos em desenvolver atividades e também relatar o seu dia a dia como foco no que foi pesquisado e documentado no PPP. Por fim, compreendemos que este documento deve ser guardado e servir de memorial para os futuros diretores, gestores, professores e demais pessoas envolvidas com a dinâmica estudantil de cunho do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Palavras-chave: projeto político pedagógico; emancipador; educação fundamental; ensino médio.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze what are the implications in the school community with the construction of an emancipatory pedagogical political project. For this purpose, we have as problematic, what are the particularities around the construction of a PPP and what the school community knows about this document that is built by the school. For this research we used the bibliographic method with a focus on scrutinizing the political pedagogical project of an Early Childhood Education school located in the Mooça neighborhood in the eastern region of São Paulo. To complement the research, an interview was conducted with the school director regarding the items she considers important for the construction of a democratic and emancipating PPP. Through this document and the report with the interview, we realize that this is a very important document for



the school and with that everyone wins, since for this construction to take place, everyone's commitment to developing activities and also reporting their day by day focusing on what was researched and documented in the PPP. Finally, we understand that this document must be kept and will serve as a memorial for future directors, managers, teachers and other people involved with the student dynamics of the child's development and learning.

Keywords: pedagogical political project; emancipator; elementary education; high school.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) se configura como um documento fundamental para qualquer instituição de ensino. Esse documento se torna mais do que um mero guia de normas e procedimentos, o PPP serve como a bússola que norteia o trabalho pedagógico, orientando as ações da comunidade escolar em direção a um objetivo comum: o desenvolvimento integral de todas as pessoas que estão dentro da escola.

O PPP não é um documento solitário ou imposto de cima para baixo. Sua elaboração deve ser um processo coletivo e democrático, envolvendo toda a comunidade escolar: equipe gestora, professores, coordenadores pedagógicos, pais ou responsáveis, e, claro, as próprias crianças. Essa construção conjunta garante que o PPP esteja alinhado às necessidades e realidades da comunidade escolar, além de fortalecer o senso de pertencimento e responsabilidade de todos os envolvidos.

Para tanto, a unidade educacional em questão, na qual estamos estudando tem como objetivos em seu PPP de 2022, considerando a LDBEN 9394/96 as DCNEI e o currículo da cidade educação infantil de São Paulo e também seguindo a Base Nacional Comum curricular (BNCC, 2022, p.25):

Organizar encontros que viabilizem as relações com pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, possibilitando construir modos de ser e de participar da vida social;

Possibilitar o desenvolvimento integral da criança no aspecto físico, psicológico, intelectual e social, numa parceria com a família e comunidade;

Priorizar o cuidar e o educar como ações indissociáveis, de forma a complementar a ação da família visando o bem-estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança;

Desenvolver trabalho pedagógico que considere as brincadeiras, explorações e investigações, as diferentes linguagens, ludicidade, interações e organização da ação pedagógica;

Intensificar a relação da unidade educacional com as famílias, buscando entender, respeitar as diferentes culturas, propor parcerias no processo de aprendizagem da criança.

Com esses objetivos a escola entende a infância e as crianças na sociedade contemporânea, de modo que possamos compreender a delicada complexidade desta fase e a dimensão criada das ações infantis. Neste sentido, articula-se as culturas infantis e as culturas da infância como produção e criação, sensibilizando o olhar e a escrita para as relações que se estabelecem no mundo a partir do ponto de vista da criança e considerando

as interferências da sociedade na formação do seu pensamento, acreditando que cada criança que esteja na unidade educacional seja convidada a reinventar e transformar o mundo.

Portanto, nosso estudo tem como principal objetivo analisar quais são as implicações na comunidade escolar com a construção de um projeto político pedagógico emancipador. Para este objetivo temos como problemática, quais as particularidades em torno da construção de um PPP e o que a comunidade escolar sabe sobre este documento que é construído pela escola? Em torno desta problemática, sabemos que uma das hipóteses é de que pouco se sabe pela comunidade interna e externa sobre esse documento, tornando inviável a realização do mesmo, uma vez que a criação deste projeto se deve para a disseminação e criação de novas diretrizes para que as pessoas possam acessar sempre que possível.

DESCRIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

O Projeto político pedagógico (PPP) que é desenvolvido pela comunidade interna e externa da escola é fundamental para que todos saibam os caminhos que devem seguir rumo a uma gestão democrática e participativa. Para que a escola desenvolva um PPP participativo e democrático é necessário que as pessoas que estão nesse processo tenham em mente quatro itens: Conhecimento do que se deseja incorporar no projeto; Tempo que levará para que todos os itens do PPP sejam aplicados; Colaboração para que o teórico vire prática e vice-versa dentro e fora do ambiente escolar; e por fim, Planejamento que é o motor central do desenvolvimento de um projeto político pedagógico. É uma tarefa extremamente difícil conceituar um projeto que reflete a proposta educacional da escola. Portanto, a comunidade escolar terá que desenvolver um trabalho coletivo para que os objetivos sejam alcançados como informa Veiga (2009, p. 13):

O Projeto Político Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola.

Alguns pilares são necessários para que seja implantado um projeto político pedagógico na escola de qualidade, como, os fundamentos éticos – políticos – valores da escola; fundamentos epistemológicos – o conhecimento sobre o que se quer como resultado, mas para isso é necessário saber qual seu ponto de partida; fundamentos didáticos pedagógicos - as relações. Esses pilares são fundamentais para que se tenha um PPP completo e para que ocorra de fato uma gestão democrática dentro e fora da escola. Essa gestão democrática no sistema educacional público é importante, pois como informa Azevedo (2006, p. 510):

Abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado.

O projeto político pedagógico também pode ser dividido em três dimensões: pedagógica, comunitária e dimensão administrativa. Essas dimensões sendo bem definidas

e trabalhadas o PPP se torna mais participativo para todos da comunidade escolar. Neste sentido, o PPP é dividido em partes, dentre elas o marco referencial, esse por sua vez é subdividido em: marco situacional, doutrinal e pedagógico. Esse último é fundamental para se ter documentado tudo que está em seu entorno e dentro da escola, afim de considerar as possibilidades de desenvolver projetos envolvendo responsáveis pelos alunos e também conhecer qual o perfil desta comunidade, neste sentido, a comunidade interna e externa da escola. O marco da programação serve para descrever as atividades que serão realizadas no decorrer do ano ou a longo prazo pela equipe escolar, entretanto, cada escola poderá ter mais desdobramentos destes marcos, dependerá apenas de sua realidade (Natividade; Medeiros, 2017, p. 10).

Os participantes devem se envolver e envolver a comunidade e devem ser responsáveis pelas ações e compartilhar responsabilidades e com isso definir os rumos da escola. O PPP é condição indispensável e serve como instrumento organizacional de fortalecimento da identidade da escola pública ou privada. Esse instrumento é o principal documento orientador das diretrizes e bases da escola e por isso deve ser construído de forma participativa e democrática, ou seja, transformar por meio do PPP a realidade do presente para se construir uma nova realidade com melhorias para todos. O que se percebe no dia a dia da escola é que motivar uma comunidade escolar não é tarefa fácil, uma vez que sair da rotina e buscar outros e grandes desafios implica uma mudança estrutural que muitas vezes gera uma barreira entre os agentes dentro da escola (Natividade; Medeiros, 2017).

Portanto, para que se tenha um PPP emancipador, tem-se que entender qual é o principal objetivo da escola e qual o papel de cada pessoa dentro desse processo, uma vez que as crianças são a parte fundamental deste quebra-cabeça.

Para isso, entende-se que uma política educacional voltada para a comunidade escolar, deve conter rupturas, para isso o professor Gadotti (1994, p. 579) explica que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O projeto deve seguir normas e regras que são regidas especificamente pelos órgãos federais, estaduais e municipais, ter planejamento para a viabilidade de uma ação com as crianças e seus colaboradores e também em qual medida cada ação interfere no processo social, cultural e político da comunidade interna e externa. Ou seja, de acordo com a LDB 9394/96 que em seu artigo 2º diz que “ tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, desta forma, desenvolver ações voltadas para a comunidade é o principal desafio de criar um PPP emancipador, a união entre escola e comunidade, ainda é muito rasa e requer um olhar mais profundo, uma vez que o que se busca é pleno desenvolvimento da criança e que este seja capaz de se desenvolver em vários ambientes em que esteja.

Desta forma, o projeto da escola algumas questões necessitam ser feitas em relação aos sujeitos que queremos formar, aos conhecimentos que queremos ensinar, à sociedade

que queremos para viver, à escola que temos e queremos, à concepção de avaliação que defendemos, à cultura que queremos valorizar e até mesmo a que relações de poder queremos manter. Por isso, é importante indicar no PPP o que vai ser feito, quando será feito, de que maneira, por quem será feito, para chegar a que resultados? Deve-se também alinhar a filosofia da escola com as diretrizes nacionais que regulam o ensino, adequando esses itens com a realidade da escola.

É fundamental também que o documento descreva os princípios norteadores que estão contemplados na LDB N° 9394/96, no seu Art. 3º:

- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV. Respeito a liberdade e apreço a tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação do sistema de ensino;
- IX. Garantia do padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extracurricular;
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais [...]

ENTREVISTA – ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PPP

Diante do exposto no capítulo 1 e da necessidade em se implantar um PPP efetivo na escola, o objetivo deste texto é analisar o processo de construção e implementação do projeto político pedagógico numa escola pública que oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio e está localizada no município de São Paulo, no bairro do Ipiranga. Para isso fomos conhecer o projeto da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida e conversamos com sua diretora a senhora Selma Marconi Sanchez. O perfil dos estudantes da escola é das classes C e D e que tem muita dificuldade com leitura e com a disciplina de matemática.

Ao ser perguntada acerca do seu papel na elaboração e implementação do projeto político pedagógico, a direção escolar explicou que “meu papel é fundamental, uma vez que com uma gestão democrática, consigo guiar a comunidade escolar em quais passos podemos iniciar o projeto e com isso obter êxito em sua implementação” (Sanchez, 2022).

Na entrevista a diretora escolar nos informou que para envolver a comunidade na construção do PPP deve-se “Incluir toda a comunidade escolar que é um grande desafio, porém, de grande valia. O projeto político pedagógico ainda é uma oportunidade para o envolvimento e a participação dos pais nos assuntos escolares. A gestão precisa estar

aberta e estudar a viabilidade das sugestões e propostas apresentadas pelas famílias e pelos alunos, estimulando o compromisso social e o desenvolvimento da cidadania” (Sanchez, 2022).

Neste sentido, argumenta Natividade; Medeiros (2014, p. 08):

O projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar é um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado e reconstruído sempre que desejarem alterar dados, informações que nele contenha. Elaborar um PPP na escola requer uma discussão da função social e política da escola e que envolve vários princípios como os de caráter administrativo, comunitário e de gestão de resultados.

Outro ponto abordado na entrevista foi a comunidade e como é o processo de inclusão na elaboração deste projeto para que ele se torne mais participativo e democrático e viável para todos, a diretora Sanchez (2022) respondeu que: “é fundamental que a comunidade esteja envolvida com a escola para que juntos consigam desenvolver um PPP que venha ao encontro dos interesses de alunos, pais, professores e gestão” e informa que, “PPP é um documento norteador de organização das atividades pedagógicas que a escola realizará, guiando a administração da instituição e a condução do aprendizado dos estudantes, este documento também visa guiar e estabelecer uma gestão democrática dentro da escola”.

Para que isso ocorra é necessário construir um projeto flexível e que permite adequações, pois, conforme Natividade; Medeiros (2014) informa a escola deve propiciar efetivamente a participação de todos os atores da escola, nunca se desviar dos seus princípios pedagógicos, tornando assim, o maior objetivo do PPP que é melhorar a qualidade de ensino.

Outro aspecto que chamou atenção na entrevista foi quanto a disponibilidade deste documento para a comunidade escolar, quando perguntada se as pessoas têm ciência deste documento a resposta foi “pouco” deixando com questionamento se a construção se faz realmente de forma democrática ou somente como cumprimento de legislações e obrigações por parte da gestão da escola.

Para Natividade; Medeiros (2014, p. 14) não é fácil construir um PPP na escola, principalmente quando se tem que reunir toda uma comunidade para dialogar sobre vários pontos que algumas vezes são ainda obscuros para a escola, mas eles argumentam que:

É sabido por todos que não é tarefa fácil construir em uma escola um PPP dentro da perspectiva de inovação emancipatória. Necessita-se de um empenho de todos, e, envolver pessoas para um trabalho de excelência é uma tarefa árdua, motivar essas pessoas a contribuir com o crescimento da Unidade Escolar não é fácil. Porém, à medida que o trabalho vai se consolidando e os resultados aparecendo, os indivíduos começam a acreditar que uma gestão compartilhada através de um projeto pedagógico eficaz é possível. Essa mudança emancipatória não ocorre da noite para o dia, desconstruir paradigmas de um sistema montado é um processo longo e lento, mas possível e necessário.

O que se percebe dentro das escolas é que cada vez mais a comunidade escolar tem que desenvolver estratégias para incluir as pessoas com necessidades especiais, com dificuldade e distúrbios de aprendizagem e também crianças que não tem condições de locomoção e também crianças com TEA, neste sentido, foi lhe perguntado, como é contemplada a inclusão no PPP da escola? Sanchez (2022) respondeu que: “a inclusão

está contemplada e que os alunos com necessidades especiais são envolvidos no contexto escolar e nas diversas atividades realizadas. Em nossa escola está incorporada grandemente a educação inclusiva”.

A educação inclusiva ainda é muito debatida entre os gestores escolares, professores e profissionais que lidam com a educação, pois percebe-se pela resposta da diretora que a inclusão está na escola, mas ainda se tem um longo caminho para entender em que medida ela está inserida em seu projeto político pedagógico, principalmente a questão da formação continuada dos professores e demais profissionais da escola.

A educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão. Para tanto, há a necessidade de se fortalecer as condições de acesso, sucesso e permanência do aluno na escola, bem como o desenvolvimento de estratégias para a integração de diferentes instituições educativas da sociedade e investir, simultaneamente, na educação básica e na educação superior. Essa estratégia diz respeito à ação coordenadora do poder público e entre este e a sociedade. A conquista da qualidade social e política da educação é uma tarefa conjunta dos gestores do sistema público de ensino, da organização, dos profissionais da educação, dos pesquisadores e especialistas, da comunidade escolar, enfim, de toda a sociedade envolvida no processo educacional (Veiga, 2012, p. 168).

Nesse sentido, com o advento da filosofia da inclusão escolar, intensificou-se a argumentação de que todos os estudantes devem ser escolarizados numa mesma sala de aula. Entretanto, afirma Mendes; Almeida; Toyoda (2011, p. 01):

(...) a prática inclusiva implica desafios consideráveis para o professor de classe comum. Cada vez mais se tem trabalhado o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes que apresentem propostas, cujas funções tenham objetivos comuns para melhorar a escolarização de todos os alunos.

Portanto, esclarece Veiga (2009, p. 04) a formação continuada colabora para que a escola esteja alinhada as questões sociais, econômicas e políticas que surgem na sociedade:

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério. A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

A entrevistada também corrobora quando responde à questão sobre incluir a comunidade na elaboração do projeto político pedagógico, com isso ele se torna mais participativo e democrático? “Certamente, é fundamental que a comunidade esteja envolvida com a escola para que juntos consigam desenvolver um PPP que venha ao encontro dos interesses de alunos, pais, professores e gestão”.

Outro ponto a ser discutido e que colabora com a citação acima é qual a intencionalidade deste PPP, isso demonstra as ações que são realizadas dentro da escola, para que assim seja realizada o que é possível ou o que é viável de ser implantado pela comunidade escolar. Para isso Veiga (2012, p. 169) informa que:

É preciso transformar a vida da aula e da escola de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação (...) Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver, a sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências de coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, sabe-se que o projeto político pedagógico é de suma importância para que consigamos uma gestão democrática e participativa e com isso chegarmos a um projeto que vá além dos muros da escola, ou seja, se torne emancipador. Para que isso ocorra o PPP deverá envolver todos dentro da escola, gestores, professores, equipe pedagógica, alunos e pais de alunos, todos devem estar cientes dos objetivos que devem ser alcançados. Ao se tratar de uma escola estadual o papel dos pais e alunos se faz mais presente nas mudanças que devem ser realizadas e também por melhorias na qualidade da educação que escola fornece, com isso, obteremos uma escola possível para uma comunidade que estará ciente das dificuldades e também do que está dando certo.

A diretora escolar Sanchez (2022), finaliza que o PPP é “essencial na construção de uma escola efetivamente democrática, onde a cidadania prevaleça”. A partir do momento em que a escola se preocupa em realizar a construção do seu projeto de forma coletiva e participativa, seguindo os princípios da gestão democrática, assume-se também o desafio de promover a formação de um cidadão crítico reflexivo que será atuante na sociedade. Portanto, a diretora da escola deixa claro o papel esclarecedor do PPP, mas de forma alguma deixou evidente como isso seria implantado em sua escola para a participação efetiva de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins. **O Estado, A Política Educacional e a Regulação do Setor educação no Brasil: uma abordagem histórica**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC. Conferência nacional de educação para todos. Anais. Brasília, 1994.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011.

NATIVIDADE, Juliana de Souza; MEDEIROS, Simone Alves. **Projeto político pedagógico e gestão democrática: limites e desafios**. Revista Episteme Transversalis, v. 7, n. 2, p. 1-18, ago. 2017. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/140/124>. Acesso em: 20 out. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.109. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 03 nov. 2023.

A Relação entre Narrador e Narratário na Obra: “O Tribunal da Quinta-Feira”, de Michel Laub

Suzana Schuquel de Moura

Mestranda e Bolsista Capes/CNPq no PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social, pela Universidade Feevale. Especialista em Mentoria Docente (Tampere University-Universidade Feevale) - 2023/1. Autora do livro O mundo interior de Bilbo Baggins, publicado pela Nea edições Acadêmicas, em 2021. Poetiza finalista do Prêmio Poetize da Editora Vivara, com o poema: Gira mundo e tudo voa, em 2023. Autora do conto A insanidade rola solta no centro psiquiátrico Vila Sul, publicado pela Selo Offlip, em 2023. Graduada em Letras Português/Inglês (Universidade Feevale, 2020/1). Participa do Grupo de Pesquisa em Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social - LLETIS, da Universidade Feevale

Polyana Silene Alves

Graduada em Letras- Português/Inglês, pela Universidade Feevale (2021) Professora de Inglês do Ensino Fundamental

Jéssica Maís Antunes

Doutoranda do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale como bolsista CAPES; graduanda do curso de Licenciatura em Educação Especial pela UNIÃO BRASILEIRA DE FACULDADES - UNIBF; mestra em Letras pela Universidade Feevale (2020); graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Pampa (2014); graduada em Licenciatura em Letras/Português pelo Centro Universitário Italo Brasileiro (2022) e; Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Atualmente é professora da educação infantil no município de Campo Bom/RS; participa do Grupo de Pesquisa em Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social - LLETIS, da Universidade Feevale e; é membro da equipe do Programa de mentoria para professores da educação básica em contexto de inclusão, da Universidade Feevale

Edilaine Vieira Lopes

Graduada em Letras e graduanda em Pedagogia; pós-graduada em Tecnologias e Educação a Distância, em Atendimento Educacional Especializado/ Educação Inclusiva e com especialização em Psicopedagogia; mestre em Educação e doutora em Letras e Pós-doutorado em Industria Criativa. Membro da Equipe da Incubadora Multissetorial do Câmpus Sapiranga e da Comissão responsável pelo evento de robótica educacional e desafio de programação RoboSapiens 2023 (Portarias n. 277, de 13 de fevereiro de 2023 e n. 275, de 10 de fevereiro de 2023, respectivamente). Orientadora da Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica DocentePT (IFSUL Passo Fundo/UAB) e professora da Licenciatura em História UAB IFSUL

Rosemari Lorenz Martins

Graduada em Letras - Português/Alemão (1993) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e em Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Italo-Brasileiro; Especialista em Linguística do Texto (1996) pela Unisinos, em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana (2021) e em Mentoria docente (2023) pela Universidade Feevale; Mestre em Ciências da Comunicação, área de concentração Semiótica (1999), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é coordenadora e professora permanente do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. É Líder do grupo de Pesquisa LLETIS- Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social e integra o grupo de pesquisa Informática na Educação. Tem experiência na área de Letras e na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, aquisição da linguagem e letramento, inclusão escolar, autismo e variação linguística e ensino

RESUMO

Este estudo visa analisar o processo de enunciação no livro “O tribunal da Quinta-Feira” (2016), escrito por Michel Laub. Na narrativa, o personagem principal, João Victor usava o e-mail para fazer confissões ao seu melhor amigo sobre amor, traição, sexo, doenças, relacionamentos. A ex-mulher de João Victor, ao descobrir a traição do marido, decide publicar nas redes o conteúdo das mensagens de e-mail, iniciando assim, o julgamento do personagem, que vê suas confissões expostas e julgadas pelos internautas. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa básica e bibliográfica, de



viés exploratório, por meio da análise da voz do narratário da história e sobre as funções exercidas pelo narrador da trama. Ao final, foi realizada uma avaliação crítica do processo comunicativo narrador-narratário, com vistas a discutir a importância da relação criada pelo autor para a compreensão da obra pelo leitor. Evidenciou-se que, pelo fato de o narrador, ao longo da obra, direcionar-se ao que aparenta ser um leitor, abriu-se espaço para que o leitor real tivesse uma sensação de proximidade com a narrativa e os acontecimentos. É justamente esse fator que cativa quem lê, isto é, faz com que a pessoa se sinta inserida na história, escolha um lado, um posicionamento, opte por defender ou julgar os personagens.

Palavras-chave: literatura brasileira; processo de enunciação; narrador; narratário.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of enunciation in the book - *O tribunal de Quinta-Feira* - (2016), written by Michel Laub. In the narrative, the main character, João Victor, uses e-mail to make confessions to his best friend about love, betrayal, sex, illnesses, and relationships. João Victor's ex-wife, as she finds out about her husband's betrayal, decides to publish the content of the e-mail messages on the Internet, thus initiating the trial of the character, who sees his confessions exposed and judged by Internet users. To do this, we carried out basic and bibliographical research, with an exploratory bias, by analyzing the narrator's voice in the story and the roles played by the narrator in the plot. In the end, a critical evaluation of the narrator-narrator communication process led to a discussion of the importance of the relationship created by the author for the reader's understanding of the work. It became clear that the fact that the narrator addresses what appears to be a reader throughout the work allowed the real reader to feel a sense of closeness to the narrative and the events. This factor captivates the reader: it makes them feel part of the story, choose a side or a position, and decide to defend or judge the characters.

Keywords: brazilian literature; enunciation process; narrator; narratee.

INTRODUÇÃO

O livro "*O Tribunal da Quinta-Feira*" (2016), de Michel Laub, conta a história de João Victor, um publicitário, que usava o e-mail para fazer confissões ao seu melhor amigo sobre amor, traição, sexo, doenças, relacionamentos. Como não se viam com muita frequência, as mensagens eletrônicas eram a única opção para conversarem sobre todo e qualquer assunto. Até que um dia, após já estar separada de João Victor, Teresa, ex-mulher, encontra as senhas e acessa as conversas do ex-marido com o amigo. Ao descobrir a traição do ex-companheiro, ela resolve divulgar algumas mensagens para suas amigas, em sinal de vingança.

Com o passar do tempo, as conversas descontextualizadas espalham-se, tomando uma proporção inimaginável, focalizando na visão que a ex-companheira tem sobre os acontecimentos na obra, que, a partir daí, sob sua perspectiva, se disseminam 'os feitos históricos "reais" ou acontecimentos pré-fabricados' (Bal, 1999, p.107), montados por ela. E em função do que, em pouco tempo, João Victor e seu amigo se veem sendo fortemente

julgados e crucificados na internet por pessoas que eles jamais haviam visto em suas vidas. Demonstrando reforçar nesse momento da obra “(...) a visão daquele que vê e o que ele vê” (Bal, 1999, p. 110). Como explica o autor Arrigucci Jr. (1998, p. 10) isso ocorre porque, “quando vamos contar qualquer história, uma das questões básicas é esta que a historietista propõe: como narrá-la, de que ângulo narrá-la”.

Nas obras literárias, a relação entre narrador e narratário, por vezes, é difícil de perceber, ao ler um texto pela primeira vez, visto que, na primeira experiência de leitura, busca-se a história por si só, os acontecimentos, ou seja, quem lê não pensa sobre narrador e narratário, mas no todo, no seu envolvimento com a trama. Nesse artigo, vai-se além dos acontecimentos, busca-se a relação estabelecida entre narrador e narratário, a importância de cada um para o desenvolvimento da narrativa e para a adesão dos leitores à história.

Conforme Junkes (1997), aparentemente parece que o romance nada tem de real e de verdade, sendo pura obra de invenção, pois quem conta a história a “narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos” (Leite, 1987, p. 43). Entretanto, demonstra o método de o artista não estar na obra, de o autor ausentar-se da narrativa. Falando em artista, Michel Laub nasceu em 1973, em Porto Alegre, onde se formou pela UFRGS. O jornalista já recebeu inúmeros prêmios, como o Jabuti. Formado também em Direito, o advogado passou a escrever sobre política e negócios. Mudou-se para São Paulo e ficou nacional e mundialmente conhecido pela sua capacidade de colocar a ironia em seus romances, incluindo choques de visões e vozes.

Esse choque remete ao embate dialógico proposto pela alteridade, que conforme alguns ensaios legitimados em Para uma Filosofia do Ato Responsável (Bakhtin, 1975), alteridade significa que para pensar neste “outro”, é preciso contextualizar a criança.

O outro também pode estar nessas construções imagéticas nas narrativas. Se a imagem do narrador não se confunde com o autor real, tampouco a imagem do leitor se confunde com o leitor real (Leite, 2002, p. 24). Logo, a seguir, na seção 2, será discutido sobre o narrador e narratário em, “*O tribunal de quinta-feira*”, do escritor brasileiro Michel Laub.

O NARRADOR E NARRATÁRIO DE “O TRIBUNAL DA QUINTA-FEIRA”

O primeiro aspecto para conceituar o narrador é esclarecer que ele é uma entidade fictícia, uma invenção do autor, o qual, por intermédio do narrador expõe acontecimentos, pensamentos, bem como críticas a padrões comportamentais e sociais, ou seja, o que é dito pelo narrador tem um propósito, um objetivo. O trecho que segue, extraído do texto *Narrador*, de Carlos Reis e Ana Cristina Lopes, sintetiza essa ideia.

Mesmo reconhecendo-se a sua especificidade ontológica, importa não esquecer que o *narrador* é, de fato, uma invenção do *autor*; responsável, de um ponto de vista genético, pelo *narrador*, autor pode projetar sobre ele certas atitudes ideológicas, éticas, culturais, etc., que perfilha, o que não quer dizer que o faça de forma direta e linear, mas eventualmente cultivando estratégias ajustadas à representação artística dessas atitudes: ironia, aproximação parcial, construção de um *alter ego* etc. (Lopes; Reis, 1988, p. 62, grifo nosso).

Utilizando ainda o texto de Reis e Lopes (1988), destacamos outra característica daquele que narra uma história: um sujeito que, geralmente, não é mencionado de forma explícita dentro do texto. De acordo com a arquitetura bakhtiniana (considerando o conjunto de obras deixado pelo filósofo russo da linguagem, Mikhail Bakhtin, e seu círculo, 2007), sujeito e sentido são constituídos no processo de enunciação, tendo como fundamento o movimento dialógico em direção ao outro.

Os estudos acerca do dialogismo, da alteridade, dos discursos, da memória e da identidade, além da reflexão sobre o processo de escrita e sobre o prazer do texto (o grau zero da escritura) corroboram com as pesquisas sobre as histórias. Elas fazem parte da vida dos seres humanos, do seu cotidiano, sejam do mundo real ou do criado pelas palavras; essa narrativa de acontecimentos dispostos em uma sequência no tempo (Forster, 1974) seduz, faz rir e chorar.

As histórias, por sua vez, podem ser analisadas sob a ótica de diferentes teóricos, que não necessariamente se excluem, uma vez que os estudos estão sempre em andamento. Se “a vida líquida é uma sucessão de reinícios” (Bauman, 2007, p.8), então não posso acreditar que “usamos todas as forças para permanecer no mesmo lugar” (Bauman, 2007, p.8). Porém, cremos na força da autoria. O próprio Mikhail Bakhtin afirmou em uma entrevista, pouco antes de morrer, que não existiria o Mikhail Bakhtin, teórico, sem as vivências e produções do Círculo.

Logo, autoria demanda coletividade. Aliás, outro teórico que abria mão da pompa da “autoria” (de ser autor só para ter fama) era Roland Barthes (1915/1980). Ele foi um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês. Fez parte da escola estruturalista, influenciado por Saussure. Era conhecido por inovar com seus termos utilizados para descrever diferentes formas de pensar sobre o criador e o texto. Alguns exemplos são o autor, que escreve e tem autoria, insights; e o escritor (que se faz e renasce na sua escritura).

Barthes defendia que a escrita se fundamenta em textos anteriores, reescrituras, normas e convenções. Ele satirizava toda importância dada à biografia do autor, excessiva se comparada à escassez quanto ao escritor. Dada a importância a Barthes, sabe-se que ele passou por uma virada em sua teoria. Ele afirmava que a morte do autor era o nascimento do leitor.

Da mesma forma que a dicotomia autor X leitor, há um embate na narrativa, pois o narrador possui voz e, através dela, deixa vestígios, pistas e menções que demonstram sua presença.

Como protagonista da narração (v.), ele é detentor de uma voz (v.), observável ao nível do enunciado por meio de intrusões (v.) vestígios mais ou menos discretos da sua subjetividade, que articulam uma ideologia ou uma simples apreciação particular sobre os eventos relatados e as personagens referidas (Lopes; Reis, 1988, p. 63).

Em “*O tribunal da Quinta-Feira*”, o leitor pode perceber facilmente a presença do narrador, como se observa no trecho a seguir: “para mim começa um pouco mais tarde. Meu nome é José Victor, nasci em São Paulo e aos quinze anos fazia natação na Associação Atlética Oswaldo Cruz” (Laub, 2016, p. 13). Ele, João Victor se apresenta como o personagem principal que, ao longo de toda narrativa, expõe não apenas a história que

viveu como também faz críticas, expõe suas opiniões sobre determinados assuntos, seus sentimentos e suas emoções, bem como os dos outros sujeitos inseridos na narrativa. É por meio de José Victor, narrador/personagem, que a história se desenvolve e existe.

Ter um corpo de quarenta e três anos não impede que se pense como alguém de quinze. Um amigo meu gosta de fazer piadas sobre merda. Ele manda um WhatsApp: interditei o vestiário. Preciso comer mais linhaça, ele diz. Linhaça é saúde, grão de milho e frutas, o reino das polpas cheias de fibras que tornam consistente o produto das entranhas, um bolo de micro-organismos vivos dos quais só nos lembramos ao sentar no vaso. É muito deselegante começar falando disso? Também lembramos do que somos feitos quando pensamos na morte (Laub, 2016, p. 07).

O livro *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*, de Juracy Saraiva (2001), agrega outras importantes ações do narrador durante o processo de enunciação, ao explicar sua importância para o desenvolvimento da história. É o narrador que conduz a narrativa, que situa o leitor, dá vida e sentimentos aos personagens.

Os críticos literários emprestam seu conhecimento para que os leitores, os desbravadores dessas histórias, possam fazer o que Chartier (1999, p. 77) denomina como “caçadores que percorrem terras alheias”. Por estar em sintonia com um mundo em movimento, em perene transformação e em processo, não se submetendo a uma forma fixa e imutável, estamos expostos aos temas, aquilo que é único em cada enunciado. Nietzscheanamente podemos ser alterados pela fruição da linguagem, quando nos permitimos e nos deixamos usar por ela, com significação global. Ao capturar falas, temos uma série de elementos que não pertencem à língua, podendo ser não-verbais.

Um tema não pode ser nunca exaustivamente delimitado e não se repete de uma enunciação a outra. Ao contar e ouvir histórias, somos desafiados a trilhar caminhos não muito familiares, mesmo que haja uma lógica de leitura a ser descoberta. No entanto, a escritura pode gerar, por vezes, certo desconforto ao leitor, ao narrador ou ao ouvinte desatento. Historicamente, sentimos a necessidade de avançar e de progredir, sempre. Assim foi da pedra à roda, passando pelo fogo, pela madeira, chegando à comunicação: telégrafo, telefone, rádio, computador, pager, satélite e internet.

Atualmente, na contemporaneidade, o comum é transgredir ao tempo e à ordem linear. O normal é estar confuso, em tempo real, ao mesmo tempo, em meio à polifonia que nos constitui diariamente por meio das narrativas que fazem sobre nós e das que fazemos sobre tudo que há, quiçá sobre nós mesmos.

Contudo, esses são temas para conversas outras. De volta ao narrador, pode-se dizer que também é por meio dele que o leitor faz julgamentos acerca dos participantes das histórias que relata e dos acontecimentos ocorridos dentro do espaço ficcional.

É através desse agente, forjado pelo artifício da palavra, que os acontecimentos são expostos. É ele quem coloca as personagens em cena, invade seus pensamentos, adere a seu olhar, adota seus pontos de vista e descreve seu entorno, fazendo-as desfilar diante do leitor como se tivessem vida própria e prescindissem dessa voz que as enuncia (Saraiva, 2001, p. 56).

O trecho apresentado acima comprova a presença dos aspectos supracitados por Saraiva (2001). O primeiro refere-se ao momento em que o narrador apresenta seu amigo Walter ao narratário. Ele discorre rapidamente sobre a idade e outros dados pessoais

do personagem, bem como sobre características físicas, que fornecem ao narratário as descrições necessárias para desenhar em sua mente os personagens e os cenários presentes na trama.

O nome do meu amigo é Walter [...]; [...] Ele tem quarenta e três anos como eu. Ele é publicitário como eu. Posso falar da família dele, de onde ele nasceu e de como nos conhecemos, das pessoas que estiveram ao redor dele e ao meu redor nas últimas quatro décadas (Laub, 2016, p. 09).

Nota-se também, conforme explica Leite (2002, p 44), que: “o narrador, personagem central, não tem acesso ao estado mental das demais personagens. Narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos.” João Victor, personagem principal, por meio do qual a narrativa se desenvolve e é contada ao narratário, apenas relata os fatos do seu ponto de vista, suas percepções e pensamentos.

Se falar é existir para o outro, numa paráfrase bakhtiniana às avessas, a origem dessa matéria e o modo como a organizamos faz com que nos deparemos com discurso metonímicos, uma vez que discursar sempre faz parte de uma representação da realidade. Sentimos a necessidade de ouvir, de aprender com o outro, de estarmos juntos, adquirindo a nossa conversa um caráter de verossimilhança. Organizamos as coisas de modo a acreditar nessa “verdade possível”. Assim, inventamos. Aqui, a palavra invenção tem em vista a teoria de Kastrup (1999), que vê a cognição como a invenção de problemas, não apenas como solução ou resolução de verdades.

Por falar em verdade, há tantas verdades, tantos causos e tantas histórias ainda não contadas, sobretudo sobre a literatura. Há tantos autores, tantos críticos, tantos personagens e tantas histórias para serem exploradas, pedindo vez e voz. Basta dar ritmo a eles, musicá-los, e perceberemos o tom maternal, os laços dos afetos que transcendem territórios, culturas, descendências e perspectivas, por meio da experiência de quem já viveu e leu muito, mas não o bastante. De quem ainda tem muito a ler e a viver, a estudar, a falar, a contribuir, a inventar.

Na obra “*A invenção de si e do mundo*”, Kastrup (1999, p. 27) difere a cognição, como inteligência artificial que advém da psicologia, filosofia e neurociência, da cognição considerada quando se cria algum problema, decidindo atribuir uma nova direção, novas formas de pensar e fazer. Na atualidade, a invenção tem lugar. Fazer história da atualidade não é fazer apenas sobre o que se passou, mas sobre o que está se passando, de um movimento. Partir de um devir, de uma experimentação difícil de avaliar em suas consequências para a história. Invenire, do latim, significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos = invenção.

O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum à “invenção” e “inventário”. A ideia aqui é dar vida às falas, sem narrador, apresentando e costurando relatos de vida que se cruzam, como se fossem aparentes contos habilmente interligados; como se pudessem igualmente ser lidos de modo isolado, no entanto, a montagem tramada oferece quadros da realidade sentidos pela compreensão e pela vivência das tensões, do dialogismo, do imaginário.

Falando em relíquia, no extrato abaixo, o narrador João Victor situa o narratário, dando características de um lugar que costumava frequentar quando ainda era casado com Teca, sua ex-mulher. Além de localizar o narratário quanto ao lugar, ele relata ações praticadas pela família à qual pertencia quando era casado.

Na casa de praia do Sr. Teco pai e da Sra. Teca mãe todos fazem a própria cama e recolhem a própria louça, e tudo é muito despojado porque a família e seus amigos estão conscientes de que nasceram privilegiados num país de profundas fraturas sociais, onde se deve promover a cidadania e encontrar maneiras menos predatórias de lidar com recursos naturais escassos, e o urbanismo, a educação, a cultura e a arte são veículos para legar um mundo melhor para os nossos filhos (Laub, 2016, p. 21).

Uma narrativa é contada por alguém e, ao mesmo tempo, é direcionada para alguém. Conforme se nota no trecho a seguir: “desculpem, mas preciso falar de algo deselegante. Uma lista, talvez, dos germes, bactérias, fungos, vermes e protozoários que estiveram e estão neste corpo de quarenta e três anos” (Laub, 2016, p. 08). Há, nesse trecho, um direcionamento do diálogo estabelecido pelo narrador, ao leitor ideal, para quem a narrativa se dirige, ou seja, ao narratário.

O objetivo aqui não é capturar nada para fins de análise, mas deixarmos vir à tona enredos, cuja leitura não acontece de forma linear; a escritura apresenta vários planos superpostos, com mudanças bruscas de pontos de vista, ou não. Com silenciamentos. Aqui, até o não dito conta, até o calar emociona. Cada um é narrador de si, seu próprio autor textual e discursivo, a sua personificação de entidade (fictícia ou real) a quem cabe a tarefa de enunciar o discurso como protagonista de uma comunicação narrativa que rumoreja.

Barthes (2004, p. 93) questiona se, “a língua, pode rumorejar?”. Para ele, como palavra, ela permanece condenada ao balbucio. Já em forma de escrita, ao silêncio e à distinção dos signos; mas, ele insiste, fica ainda para que a linguagem realize um gozo que seria próprio da matéria. Mas o que é impossível não é inconcebível: o rumor da língua forma uma utopia”. Porém, não com relação à identidade entre as coisas, as palavras. Fala-se do funcionamento, do encaixe, do barulho, dos ruídos da língua, da sintonia que há entre a linguagem e a vida, daí a explicação da escritura estar ligada à vida. Rumorejar seria fazer ouvir a própria evaporação do barulho: o tênue, o camuflado, o fremente são recebidos como sinais de uma anulação sonora.

Ora em 1ª pessoa, ora em 2ª ou 3ª pessoa, como mero observadores, ao produzirmos discursos, podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que não nos preocupamos apenas com o que estamos escrevendo, mas também em como escrevemos e, principalmente, em como vamos poder reescrever a história. As narrativas dão vida aos textos, fugindo dos padrões tradicionais e grafocêntricos nos quais só as reticências, os parênteses, o uso do itálico ou de sinais de pontuação valem. A partir da leitura das obras de Roland Barthes (1915- 1980), sobretudo das três principais, *O rumor da língua* (2004); *O prazer do texto* (2002); *O grau zero da escrita* (2004), entende-se aqui por “escrita” o processo formal, que é ensinado nas escolas e valorizado na sociedade grafocêntrica em que vivemos, na qual a norma dita “cultura”, gramatical, é prestigiada e onde só se dá bem, só tem emprego e salário garantidos, trabalhos promissores, quem souber fazer uso da língua, isso é, “escrever bem”, usar a linguagem para obter prêmios, notoriedade social, acadêmica e intelectual, lucros, a seu bel-prazer.

Embora a escrita tenha relação com a leitura, de volta ao conceito de narrador, esclarecemos, a seguir, a participação do narrador na trama e as funções exercidas pelo narratário, ou seja, para quem é dirigida a história. Ao ler um fragmento como o citado anteriormente, podemos nos confundir e acreditar que o narrador se dirige a nós, leitores reais. No entanto, a voz do narrador dirige-se a um ouvinte, dentro do texto, isto é, ao narratário.

À medida que o diálogo entre os interlocutores compõe o ato de narrar concretiza-se a identificação entre o receptor textual e o receptor real, pois, no espaço da ficção, o narratário representa o leitor (Saraiva, 2001, p. 57 e 58).

De acordo com Saraiva (2001), conclui-se, então, que o narratário é uma entidade fictícia a quem se dirige o narrador: um leitor idealizado, criado pelo autor, a quem o escritor direciona a narrativa. Sendo assim, o narratário não é propriamente quem lê a história.

Da mesma forma, Reis e Lopes (1973) e Prince (1973) enfatizam a importância do narratário devido às diferentes funções exercidas por ele, na medida em que:

(...) constitui o elo de ligação entre narrador e leitor, ajuda a precisar o enquadramento da narração, serve para caracterizar o narrador, destaca certos temas, faz avançar a intriga, torna-se porta-voz da moral da obra (Prince, 1973, p. 196).

No livro de Laub, podemos perceber as funções do narratário, citadas por Prince, no momento em que José Victor relata os acontecimentos e pensamentos, como se segue: “aos quarenta e três anos começa a dar vergonha de repetir esse tipo de piada, receber de volta o tipo de sorriso esperado e fazer o que se espera de um diretor que sai a primeira vez com a redatora júnior” (Laub, 2016, p. 46). Essa exposição permite ao receptor dar características ao narrador, valorar suas atitudes e, por conseguinte, julgá-lo.

Até determinado ponto, José Victor é malvisto pelo narratário, pois ele fica marcado como o homem que mentiu e traiu a mulher. No entanto, o trecho abaixo muda o rumo da história e provoca no narratário dúvidas em relação às atitudes de Teca. Além disso, o fato descrito instiga no narratário o desejo de saber o desfecho do assunto.

Como ter certeza de que Walter sabe como se tornou soropositivo? O que impediria de nem ter sido no Rio de Janeiro? Se ele não se protegeu com Teca, é possível que tenha agido assim em outras ocasiões, algumas anteriores a isso? E é possível que ele é que tenha contaminado o sujeito do Rio, e tenha ficado assintomático enquanto o sujeito do Rio teve outro destino, e Teca teve outro destino, e eu tive um destino igualmente possível ao conhecer, namorar e casar com ela nos anos seguintes? (Laub, 2016, p. 145).

Segundo Saraiva (p. 56, 2001), “o narratário pode caracterizar-se como uma personagem que faz parte do universo diegético, ou como auditor, ou como leitor”. Nessa narrativa, o narratário pode ser caracterizado como leitor, conforme pode ser verificado no trecho abaixo.

Esta história vai muito além da discussão sobre fidelidade e compromisso. Sobre desejo e indiferença. Sobre público e privado. Porque esta é uma história sobre tudo isso, sem dúvida, mas não esqueçamos que acima de tudo é uma história sobre morte (Laub, 2016, p. 78).

Assim como se pode perceber na passagem supracitada e em diversas outras ao longo da narração, o narrador dá a entender que está se dirigindo a um leitor, que se configura como o narratário dentro do universo ficcional. No entanto, ele não interfere nas

ações envolvidas na trama, nem deve ser confundido com o leitor real, pois exerce apenas uma posição de receptor.

Relação Entre Narrador e Narratário

De acordo com Saraiva (2001, p. 57), “todo relato é emitido por alguém e, necessariamente, se dirige a alguém, tornando explícita a relação comunicativa narrador-narratário”. No livro analisado, confirmamos isso, uma vez que a comunicação entre narrador e narratário dá-se de forma explícita, pois a personagem que narra conta a sua história de maneira livre. O narrador dirige-se ao narratário com a intenção de expor as circunstâncias que o levaram a ser julgado publicamente.

A medicina corrigiu o tempo médio entre contaminação e os sintomas da a-i-de-se de dois para cinco anos, depois oito, dez e indefinidamente, a eternidade após a ida ao puteiro da praça da República e após cada outro, como se diz, *contato íntimo* que tive. Querem uma lista disso também? (Laub, 2016, p. 16).

Por falar em tempo, para Silva (2017) esse problema no Romance Modernista e nas Narrativas Populares também pode ter a ver com a exploração das análises temporais, uma vez que o avanço da ciência permitiu uma nova visão sobre ele, já que a filosofia passou a reconhecer também o tempo interior do sujeito, não apenas o tempo físico. No tempo interior estaria o contraponto ao determinismo das teorias evolucionistas do século 19.

Em um processo comunicativo, ambas as partes são importantes. Dessa forma, é válido também analisar o sujeito a quem o narrador se direciona.

A Voz do Narratário

No livro “O tribunal de quinta-feira”, nota-se que a voz presente é o da personagem João Victor, que relata os acontecimentos como personagem principal, ou seja, narrador-personagem, sendo ele o centro de sua própria história. É por causa de suas ações que a história começa. João Victor é um narrador autodiegético, que narra e, ao mesmo tempo, é o fio condutor da narrativa.

Enquanto o narratário, como já mencionado, é o leitor imaginado pelo escritor da obra, é, pois, o ente fictício/imaginário, para o qual o escritor vai desenrolando, traçando perfis das personagens, adequando, moldando os acontecimentos, de acordo com o que ele acredita que o narratário vai pensar da narrativa.

A voz do narrador é responsável por transmitir não apenas a trama, mas também assuntos importantes que se encontram nas entrelinhas, responsáveis por provocarem no narratário questionamentos/reflexões sobre os relacionamentos em sociedade e o impacto das ações dos indivíduos na vida do outro, bem como na construção de seu caminho. Dentre os assuntos/temas abordados na obra de Laub, podemos citar a publicidade, o assédio, a homossexualidade, a ética nos relacionamentos e a AIDS.

Funções do Narrador

Não há como negar o papel fundamental exercido pelo narrador durante o processo de enunciação. Dentro da narrativa, ele pode exercer as funções comunicativa e avaliativa. Os termos já se explicam por si, contudo, o trecho extraído do livro, *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*, de Juracy Saraiva, conceitua cada uma delas.

Ao responder pela narração, o narrador assume ainda as funções comunicativa e avaliativa. Exercendo a primeira, ele se dirige a um ouvinte, cujas intervenções acolhe, reproduzindo-se, na interioridade do texto, o processo de comunicação que interliga emissor-receptor-mensagem. As avaliações do narrador podem estar expressas de forma declarada ou encoberta, constituindo o principal posicionamento ideológico do texto (Saraiva, 2001, p. 56).

O narrador de “O tribunal da quinta-feira” assume tanto a função comunicativa quanto a avaliativa. A primeira é exercida através do relato dos fatos que se sucederam até o vazamento das conversas e a posterior é a consequência do que foi feito, dito e enviado por e-mail; a segunda dá-se através da análise que ele faz de seus próprios atos e, também, das atitudes daqueles que o rodeiam. “Não é que eu me orgulhe de ter feito isso, Teca, mas levei Dani a um bar que tem um balcão colorido. Eu sei que trair a esposa não é o que se espera de um marido, Teca” (Laub, 2016, p. 46).

José Víctor, enquanto narrador, dirige-se a um leitor que está intrínseco no texto, ou seja, o narratário. Para ele, conta não apenas o que aconteceu em sua vida, mas também o que ocorreu com suas ex-namoradas, com Teca, seu amigo Walter e Danielle.

É possível ver nessa resignação compungida o único modo de mostrar empatia com aqueles de que Walter cuidou, das famílias que ele ajudou, e em todas as vezes que ele se sentiu vencido talvez fosse mais adequado que se limitasse a chorar ou lamentar a sorte de nascer em tempos tão sombrios (Laub, 2016, p. 84).

Ele também informa, quanto ao contexto histórico dos anos 1980, 1990, além de apresentar questões e problemas sociais da época e da atualidade. É possível perceber isso na passagem que segue.

Já o que surgiu em 1981 foi visto como mistura de duas coisas, resultado dos abusos de quem não tem força moral para resistir à natureza e ao mesmo tempo uma condição não dita, uma sigla científica e neutra que esconde um conceito que se espalhará apenas à boca miúda. Os primeiros apelidos da doença eram variações dos termos *peste* e *praga* (Laub, 2016, p. 28).

Por meio das passagens já dispostas no presente trabalho, concluímos que o livro de Laub possui um narrador dramatizado, ou seja, um narrador/personagem, que também é o próprio objeto da narração. É possível classificá-lo como homodiegético. Consoante (Saraiva, 2001, p. 57):

Aquele que veicula informações decorrentes de sua própria existência diegética, pois viveu a história como personagem e o autodiegético - aquele que relata as próprias experiências como personagem central da história.

Isto posto, percebe-se que o narrador da obra “O Tribunal de Quinta-Feira” é ora homodiegético e ora autodiegético, pois ele relata acontecimentos seus e de outros personagens, bem como vive a história que narra, está presente, é peça central para o desenrolar da trama.

AVALIAÇÃO CRÍTICA DO PROCESSO COMUNICATIVO NARRADOR-NARRATÁRIO

Em “O tribunal da quinta-feira”, percebe-se que não há uma interação entre narrador e narratário. Não como há, por exemplo, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. No livro de Machado, o narrador estabelece um diálogo com o narratário, intitulado “leitor”, já na obra de Laub, o narratário é pouquíssimo mencionado. É possível perceber sua presença ao longo da leitura, contudo, ele assume o papel de ouvinte em boa parte da narrativa.

Durante todo o relato, percebemos a intenção do narrador de passar sua versão dos eventos que culminaram no julgamento online, das conversas divulgadas na rede por sua ex-mulher. O processo comunicativo, então, é feito de forma direta, por meio de exposição de ideias, estilos de vida e problemas rotineiros, vivenciados pelo narrador-personagem, que acabaram expostos desrespeitosamente, em um lugar, onde tudo é aceito e julgado sem prévia análise.

João Victor conta sua versão da história, o lado da vítima, do réu, aquele lado que ninguém, muito menos quem acusa, está disposto a conhecer/entender, somente a “apedrejar”, sem margem para defesas, como evidenciado no trecho abaixo.

Todo fascista julga estar fazendo o bem. Todo linchador age em nome de princípios nobres. Toda vingança pessoal pode ser elevada a causa política, e quem está do outro lado deixa de ser um indivíduo que erra como qualquer indivíduo, entre meia dúzia de atos entre os milhares praticados ao longo de quarenta e três anos, para se tornar o sintoma vivo de uma injustiça histórica e coletiva baseada em horrores permanentes e imperdoáveis (Laub, 2016, p. 72).

A partir de sua obra, Michel Laub procura alertar e fazer com que as pessoas reflitam sobre as falhas da sociedade, que usam a internet como veículo de ataques, de críticas, moralismo exacerbado, já que nesse espaço é fácil reconhecer e atacar os erros dos outros, mas é difícil reconhecer suas próprias incongruências. Laub é preciso no que se propõe a debater, faz o leitor olhar sob a perspectiva da pessoa que está sendo atacada, bem como reconhecer os erros das personagens envolvidas na história e das pessoas que atacam/criticam João Victor na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trama tecida por Laub apresenta temas importantes que precisam ser discutidos, e, sobre os quais é necessário refletir. A escrita do autor abre espaço para isso através da relação que ele estabelece entre o narrador da história e o narratário. O fato de o narrador, ao longo da obra, direcionar-se ao que aparenta ser um leitor, dá ao leitor real uma sensação de proximidade. É justamente esse fator que cativa quem lê, isto é, faz com que a pessoa se sinta inserida na história, escolha um lado, um posicionamento, opte por defender ou julgar.

De acordo com Bittencourt, o plano psicológico se faz presente quando o foco narrativo está centralizado numa consciência individual, e tem a ver com a mente e as emoções daquele que focaliza. É importante aí a posição interna ou externa do localizador;

saber se os acontecimentos são mostrados de fora, sem referência ao estado interno da personagem, ou se são mostrados de dentro, por uma percepção interna da personagem, mas de fora em relação aos outros; ou ainda o narrador podendo variar a sua posição, narrando a partir da visão de várias pessoas.

Em tempos em que todos podem vivenciar as mesmas situações enfrentadas pela personagem, percebe-se, que a relação estabelecida entre narrador e narratário permite ao leitor da obra, ao menos, imaginar o que as personagens fictícias presenciaram, assim como, sentir sua vida totalmente exposta para conhecidos e desconhecidos e, com base na leitura da obra, e, ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre reações e comentários expostos nas redes sociais, pois é outra pessoa, mas poderia ser ele ou, então, um de nós.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR, Davi. **Teoria da narrativa: posições do narrador**. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 31, n. 57, p. 9-43, set. 1998. Disponível em: Acesso em: 9 de fev. de 2017.

BAL, Mieke. **Teoría de La Narrativa: una introducción a la narratología**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1990.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **A estética da criação verbal**. POA: Martins Fontes, 2007.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

_____. **Análise estrutural da narrativa**. Editora Vozes, Petrópolis, 1971.

_____. **O rumor da língua**. POA: Martins Fontes, 2004.

_____. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. **O Grau Zero da Escrita**. São Paulo, Cultrix, 2004.

_____. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Vida líquida**. RJ: Jorge Zahar, 2007.

- BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. **O ato de narrar e as teorias do ponto de vista**, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do Romance**. Editora Globo: Rio de Janeiro, 1974.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papyrus, 2009.
- JUNKES, Lauro. **Romancistas e a teoria do romance**. Anuário de Literatura, 1997, pp. 131-158.
- LAUB, Michel. **O Tribunal de Quinta-feira**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- LEITE, Lígia Chiapinni Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo. Editora Ática, 1987.
- PRINCE, Gerald. **Introduction à l'étude du narrataire**. Poétique, n.14, 1973.
- SARAIVA, Juracy. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.
- SILVA, Ivan Moura. **O problema do tempo no Romance Modernista e nas Narrativas Populares**. Kalíope. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, v. 12, n. 24, 2017.
- REIS, Carlos. LOPES, Ana Cristina. Narrador. IN: _____. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

Vozes Femininas e Interseccionais: as Literaturas Francófonas Pós-Coloniais e suas Conexões com o Brasil

Feminine and Intersectional Voices: Postcolonial Francophone Literatures and their Connections with Brazil

Eduardo Henrique da Silva

RESUMO

Este estudo explora as vozes interseccionais de mulheres nas literaturas francófonas pós-coloniais e suas conexões com o contexto brasileiro. Através de uma análise comparativa de obras literárias, a pesquisa destaca as experiências compartilhadas de opressão, resistência e reconfiguração identitária que marcam as narrativas de mulheres em ambos os contextos. Ao examinar como essas mulheres utilizam a literatura para desafiar as estruturas coloniais e patriarcais, o estudo revela insights importantes sobre as interseções entre raça, gênero e pós-colonialismo. A pesquisa busca compreender como essas produções literárias refletem a luta por reconhecimento e justiça, com foco no papel significativo desempenhado pelas mulheres nesses processos.

Palavras-chave: interseccionalidade; pós-colonialismo; literaturas francófonas; Brasil; vozes feministas.

ABSTRACT

This study explores the intersectional voices of women in postcolonial Francophone literatures and their connections with the Brazilian context. Through a comparative analysis of literary works, the research highlights the shared experiences of oppression, resistance, and identity reconfiguration that mark the narratives of women from both contexts. By examining how these women use literature to challenge colonial and patriarchal structures, the study reveals important insights into the intersections of race, gender, and postcolonialism. The research seeks to understand how these



literary productions reflect the struggle for recognition and justice, focusing on the significant role that women play in these processes.

Keywords: intersectionality; postcolonialism; francophone literatures; Brazil; feminist voices.

INTRODUÇÃO

As literaturas francófonas pós-coloniais, ao longo de suas produções, têm desempenhado um papel crucial na desconstrução das narrativas dominantes que emergiram do colonialismo. Essas literaturas não apenas denunciam os efeitos destrutivos da colonização sobre as culturas locais, mas também reivindicam um espaço de resistência e ressignificação das identidades. Segundo Fanon (2020), a colonização impôs uma violenta fragmentação cultural e psicológica, e a literatura torna-se um importante meio de restaurar a dignidade e a identidade dos povos oprimidos. No contexto francófono, as vozes femininas emergem como agentes fundamentais de mudança, desafiando as opressões de gênero e raça em suas produções literárias.

A conexão entre o Brasil e a África francófona pode ser explorada através das similaridades históricas entre as experiências de colonização, racismo e resistência. Nzerem (2015) aponta que as mulheres africanas foram duplamente oprimidas, tanto pela dominação colonial quanto pelo patriarcado local, cenário que encontra paralelos na experiência das mulheres afro-brasileiras. Ao refletir sobre essas conexões, as narrativas literárias de ambos os contextos mostram que as mulheres negras, em particular, desempenham um papel central na luta pela afirmação de suas identidades, ao mesmo tempo em que resistem às forças hegemônicas que tentam silenciá-las.

Nesse sentido, Moore (2018) observa que a literatura moderna nas ex-colônias africanas é um dos espaços mais significativos de contestação ao colonialismo. No Brasil, essa resistência também se manifesta nas vozes literárias femininas que reconstroem a história de opressão vivida pelas mulheres negras e indígenas, conectando-se diretamente à luta por identidade e autonomia. Essas produções literárias não apenas recuperam as narrativas historicamente apagadas, mas também propõem novas formas de existência e resistência frente às estruturas patriarcais e racistas que ainda permeiam as sociedades contemporâneas.

Diante desse contexto, justifica-se a necessidade de investigar como as vozes femininas e interseccionais nas literaturas francófonas pós-coloniais se conectam com as experiências brasileiras. A problemática central deste estudo reside na seguinte questão: de que maneira as mulheres nessas literaturas ressignificam suas identidades a partir das interseções entre raça, gênero e pós-colonialismo, e como isso dialoga com a realidade brasileira? Essa análise permitirá compreender como as produções literárias refletem a luta por justiça e reconhecimento, especialmente para as mulheres que continuam a enfrentar opressões múltiplas.

O principal objetivo deste trabalho é examinar as vozes femininas e interseccionais nas literaturas francófonas pós-coloniais e suas conexões com o Brasil, investigando as

maneiras pelas quais essas produções literárias abordam as questões de identidade, resistência e transformação. Pretende-se analisar como as mulheres em ambos os contextos utilizam a literatura para desafiar as estruturas coloniais e patriarcais, além de explorar as semelhanças e diferenças nas narrativas produzidas em cada um desses cenários.

A metodologia adotada neste estudo será baseada em uma pesquisa bibliográfica, que se propõe a reunir e analisar obras literárias e teóricas que abordem a temática proposta. A partir de uma leitura crítica dessas produções, será possível traçar as interconexões entre as literaturas francófonas e brasileiras, com foco nas vozes femininas. A escolha por essa abordagem permite uma análise aprofundada e contextualizada, oferecendo uma compreensão mais ampla das dinâmicas de resistência e identidade que permeiam essas produções literárias.

RELAÇÕES DE GÊNERO E IDENTIDADE NAS LITERATURAS FRANCÓFONAS PÓS-COLONIAIS: UM OLHAR FEMINISTA

Shoshana Felman (2019) nos convida a refletir sobre a forma como as mulheres, historicamente subjugadas pela dupla opressão do patriarcado e do colonialismo, encontram na literatura um espaço de resistência e de reconstrução identitária. No contexto das literaturas francófonas pós-coloniais, essa reconstrução é frequentemente mediada por um retorno às origens, pela revalorização da cultura e pelo confronto com as normas sociais impostas. As mulheres, nessas narrativas, são vistas não apenas como vítimas do sistema colonial, mas também como agentes ativas na desconstrução dos discursos dominantes.

A obra de Assia Djebar (2018) reforça essa perspectiva ao mostrar como as mulheres árabes, sobretudo no contexto do pós-colonialismo, lutam para reconfigurar suas identidades, desafiando tanto as normas tradicionais de gênero quanto as expectativas ocidentais. Nas narrativas de Djebar, o corpo feminino é um campo de batalha onde ocorrem constantes negociações entre o desejo de autonomia e as forças que tentam restringir essa liberdade. Djebar evidencia que as mulheres, ao reivindicarem suas vozes e contarem suas histórias, desafiam a hegemonia do discurso colonial e patriarcal.

O pós-colonialismo, segundo Homi Bhabha (2014), oferece um espaço fértil para a análise das identidades fragmentadas que emergem após o fim da colonização. As literaturas francófonas são um exemplo claro dessa fragmentação, especialmente quando se trata das experiências femininas. Para Bhabha, as mulheres nessas sociedades pós-coloniais vivem entre duas margens: o passado colonial, que continua a influenciar as estruturas sociais, e a busca por uma identidade autêntica, que frequentemente conflita com as tradições e expectativas sociais. A tensão entre essas duas realidades cria um espaço de ambiguidade, no qual as mulheres devem constantemente negociar seu lugar na sociedade.

Essas negociações também são abordadas por Gayatri Spivak (2010), que traz à tona a questão de quem tem o direito de falar nas sociedades pós-coloniais. Spivak questiona se as mulheres, especialmente aquelas provenientes de classes marginalizadas, têm voz para contar suas próprias histórias ou se estão condenadas a serem representadas pelos outros. Em uma sociedade pós-colonial, a mulher subalterna é silenciada não apenas pela opressão de gênero, mas também pela dominação colonial. No entanto, ao

encontrarem suas vozes através da literatura, essas mulheres subalternas começam a romper as barreiras que as mantinham à margem da história.

Conforme destaca Smith (1982, p. 87):

A interseccionalidade é uma ferramenta essencial para entender as múltiplas formas de opressão que afetam as mulheres negras, especialmente no contexto das literaturas pós-coloniais, onde questões de raça, classe e gênero estão profundamente interligadas.

A autora ressalta a importância de se considerar a interseccionalidade como um meio de análise das experiências femininas, especialmente nas literaturas que emergem em contextos pós-coloniais. Essa abordagem é fundamental para entender como as narrativas literárias das mulheres negras são moldadas não apenas por questões de gênero, mas também por fatores como raça e classe. No caso das literaturas francófonas, esse ponto é especialmente relevante, já que as mulheres negras enfrentam a dupla marginalização de serem excluídas tanto pelo legado colonial quanto pelas estruturas patriarcais locais. Smith nos lembra que as mulheres, longe de serem um grupo homogêneo, têm suas vivências e identidades complexas e diversas, o que exige uma análise crítica que contemple essas múltiplas dimensões de opressão.

Ao considerar essas múltiplas camadas de opressão, Rose Marie Muraro (2012) enfatiza a importância de compreender a mulher no contexto do Terceiro Mundo. Para Muraro, as literaturas francófonas pós-coloniais oferecem uma perspectiva única sobre a luta das mulheres contra as forças globais do imperialismo e do patriarcado. Essas narrativas trazem à tona as realidades das mulheres que, além de enfrentarem a dominação colonial, devem lidar com as desigualdades econômicas e sociais que persistem nas regiões pós-coloniais. A resistência feminina, portanto, não se dá apenas no campo simbólico da literatura, mas também na vida cotidiana, onde as mulheres lutam por justiça e igualdade.

Maria Lugones (2014) amplia essa discussão ao introduzir o conceito de “colonialidade de gênero”. Segundo Lugones, as estruturas de gênero nas sociedades pós-coloniais são profundamente influenciadas pela colonização, que impôs um modelo patriarcal europeu nas sociedades colonizadas. Esse modelo, por sua vez, desconsiderou as formas de organização social e de gênero que existiam antes da colonização, criando novas formas de opressão para as mulheres. Nas literaturas francófonas pós-coloniais, essa colonialidade de gênero é frequentemente abordada de maneira crítica, com as autoras questionando as normas de gênero impostas pelo colonialismo e propondo novas formas de organização social e identitária.

Dessa forma, as relações de gênero nas literaturas francófonas pós-coloniais são marcadas por uma constante negociação entre o passado colonial e o presente pós-colonial. As mulheres nessas narrativas são representadas como figuras complexas, que lutam para construir suas identidades em um mundo que continua a ser moldado pelas forças do patriarcado e do colonialismo. Ao darem voz a essas mulheres, as autoras pós-coloniais criam um espaço de resistência e de reimaginação do feminino, desafiando as normas sociais e propondo novas formas de ser e de existir no mundo.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS FEMININAS NAS LITERATURAS FRANCÓFONAS E BRASILEIRAS

Essas narrativas têm desempenhado um papel crucial na desconstrução das estruturas de poder colonial, ao mesmo tempo em que oferecem visibilidade às vozes femininas historicamente marginalizadas. Ao examinar essas obras, é essencial considerar como a interseccionalidade — um conceito amplamente discutido por teóricas como Kimberlé Crenshaw (1991) — permite uma compreensão mais ampla das múltiplas formas de opressão enfrentadas pelas mulheres. Nessas narrativas, a intersecção entre gênero, raça, classe e cultura se revela como uma força poderosa na construção de identidades e na luta por reconhecimento.

Crenshaw (1991) destaca que as mulheres, especialmente aquelas de cor, estão inseridas em sistemas de opressão que não podem ser explicados apenas pelo gênero, mas que também incluem fatores como a raça e a classe social. Essa realidade é evidente tanto nas literaturas francófonas quanto nas brasileiras, onde as autoras exploram as complexas dinâmicas de poder que afetam as mulheres em sociedades pós-coloniais. No contexto francófono, as narrativas de autoras africanas, por exemplo, revelam como as mulheres foram relegadas a posições subalternas durante o colonialismo e como, no período pós-colonial, continuam a lutar contra as imposições patriarcais e raciais.

Em suas análises culturais, Stuart Hall (2013) aponta que a identidade nas sociedades pós-coloniais é construída a partir de uma série de mediações culturais que transcendem as barreiras do tempo e do espaço. A diáspora africana, em particular, oferece um exemplo claro de como essas mediações impactam as vidas das mulheres. Nas literaturas francófonas, a identidade feminina é frequentemente retratada como um campo de negociação, onde as personagens femininas precisam lidar com as influências do passado colonial e as exigências de uma sociedade globalizada. De forma semelhante, as narrativas femininas brasileiras refletem as tensões entre a cultura tradicional e as novas formas de expressão feminina que emergem em um contexto de crescente conscientização social e política.

Conforme Kilomba (2019, p. 102):

O racismo diário não é apenas um ato isolado, mas uma estrutura que molda a subjetividade das mulheres negras, determinando como elas percebem e são percebidas no mundo ao seu redor.

A autora sublinha a profundidade com que o racismo cotidiano afeta a identidade das mulheres negras, não como um evento pontual, mas como uma estrutura constante que influencia a forma como essas mulheres constroem sua subjetividade e interagem com o mundo. Essa reflexão é especialmente relevante ao se considerar as narrativas femininas nas literaturas francófonas e brasileiras, onde o racismo e o gênero estão profundamente interligados. A intersecção entre esses dois fatores molda a trajetória das personagens femininas, que muitas vezes precisam lutar contra estereótipos e preconceitos enraizados tanto no sistema social quanto nas expectativas culturais. Ao retratarem essas lutas, as autoras que abordam tais temáticas desafiam os leitores a repensar as representações tradicionais de raça e gênero, revelando as múltiplas camadas de opressão que afetam as mulheres negras.

Nas literaturas francófonas, Joana McGregor (2012) explora a relação entre gênero e colonialismo, destacando como o colonialismo francês impôs estruturas patriarcais sobre as sociedades africanas. Para as mulheres dessas regiões, o pós-colonialismo não representou necessariamente uma libertação, mas sim uma transformação das formas de opressão. Essas narrativas femininas, portanto, tornam-se veículos de resistência, onde as autoras expressam suas críticas ao colonialismo e às normas patriarcais que ainda persistem nas sociedades contemporâneas. No Brasil, por sua vez, as narrativas femininas também abordam a resistência, especialmente em relação à violência de gênero e às desigualdades sociais.

Patricia Hill Collins (2000) argumenta que a consciência feminista negra é uma ferramenta fundamental para o empoderamento das mulheres negras. Essa consciência permite que as mulheres compreendam as múltiplas formas de opressão que enfrentam e que desenvolvam estratégias de resistência e sobrevivência. Nas narrativas femininas tanto francófonas quanto brasileiras, essa consciência é visível nas personagens que lutam para encontrar seu lugar em sociedades que ainda mantêm estruturas racistas e patriarcais. Essas mulheres resistem não apenas através de atos de rebeldia, mas também ao reafirmarem suas identidades e ao criarem novos espaços de expressão cultural.

Angela Davis (2016), ao discutir as interseções entre mulheres, raça e classe, destaca a importância de se considerar a história das lutas femininas como parte integrante das lutas de classe e raciais. As narrativas femininas nas literaturas francófonas e brasileiras refletem essa intersecção ao retratar personagens que são marginalizadas não apenas por serem mulheres, mas também por pertencerem a grupos raciais e sociais desfavorecidos. Essas mulheres enfrentam desafios relacionados à pobreza, à discriminação racial e à opressão de gênero, e suas histórias oferecem uma visão crítica das desigualdades estruturais que afetam suas vidas.

A obra de Luana Nogueira (2021) oferece uma análise comparativa das escritas femininas no pós-colonialismo, tanto na França quanto no Brasil. Nogueira observa que, apesar das diferenças culturais e históricas, as mulheres dessas duas regiões compartilham experiências de opressão e resistência. As narrativas literárias, segundo a autora, tornam-se espaços de contestação onde as mulheres reconstroem suas identidades e questionam as normas sociais. Essa reconstrução identitária é particularmente importante nas literaturas francófonas, onde as mulheres enfrentam não apenas a herança colonial, mas também as expectativas patriarcais da sociedade pós-colonial. No Brasil, as escritoras femininas também lidam com essas questões, embora em um contexto marcado pela herança da escravidão e pelas desigualdades sociais persistentes.

Essas narrativas, tanto nas literaturas francófonas quanto nas brasileiras, mostram que as mulheres estão constantemente negociando suas identidades em um mundo que continua a ser moldado por forças coloniais e patriarcais. Ao contar suas histórias, essas autoras desafiam as normas sociais e oferecem novas formas de entender o papel das mulheres nas sociedades contemporâneas. Elas mostram que, apesar das barreiras que enfrentam, as mulheres têm o poder de reescrever suas histórias e de criar novos futuros para si mesmas.

PERSPECTIVAS DO BRASIL E DA ÁFRICA FRANCÓFONA

Frantz Fanon (2020) é um autor essencial para entender o processo de descolonização na África e a luta por emancipação nas sociedades pós-coloniais. A sua análise sobre os efeitos psicológicos da colonização na subjetividade dos colonizados destaca a violência simbólica e física que permeia essas sociedades. Fanon coloca que a colonização não apenas oprimiu economicamente, mas também destruiu a identidade cultural dos povos africanos. No Brasil, embora a dinâmica colonial tenha sido diferente, com o foco no trabalho escravo, o impacto sobre as identidades culturais também foi profundo e duradouro. O processo de escravização e as relações de poder impostas pela colonização portuguesa criaram estruturas de opressão que persistem até os dias atuais, especialmente nas comunidades afro-brasileiras.

No contexto das literaturas africanas francófonas, a figura da mulher emerge como uma representação chave nas obras pós-coloniais. Segundo Nzerem (2015), a mulher africana foi duplamente oprimida, tanto pelo colonialismo quanto pelas estruturas patriarcais locais. A sua presença nas narrativas pós-coloniais simboliza tanto a resistência quanto a resiliência diante dessas forças opressoras. No Brasil, essa dualidade também está presente nas narrativas femininas, onde as mulheres negras, em particular, enfrentam desafios semelhantes. A obra de autoras afro-brasileiras frequentemente explora temas como resistência cultural, empoderamento e identidade, refletindo um diálogo implícito com as lutas das mulheres africanas.

Gerald Moore (2018) destaca que a literatura africana moderna é essencialmente uma forma de resistência ao colonialismo, utilizando a escrita como um meio de reverter as narrativas impostas pelo poder colonial. Essa resistência não se dá apenas no campo político, mas também cultural, onde a revalorização das tradições africanas e a rejeição dos modelos ocidentais de dominação se tornam centrais. No Brasil, a literatura pós-colonial também funciona como um espaço de contestação e reafirmação das identidades negras. A literatura afro-brasileira busca resgatar e valorizar as contribuições culturais dos afrodescendentes, enquanto questiona as estruturas raciais e sociais herdadas do período colonial.

No entanto, ao abordar essas questões através de uma lente feminista, é essencial considerar as críticas ao feminismo imperial. Valerie Amos e Pratibha Parmar (1984) argumentam que o feminismo ocidental muitas vezes falha em reconhecer as particularidades das experiências de mulheres negras e de mulheres do sul global, impondo uma visão eurocêntrica que não leva em conta as especificidades culturais e históricas dessas mulheres. No contexto da África francófona e do Brasil, essa crítica se aplica amplamente, uma vez que as narrativas femininas nessas regiões revelam uma resistência tanto ao patriarcado quanto ao colonialismo, e o feminismo local surge como uma resposta à dupla opressão de raça e gênero.

Claudia Mamberti (2020) reforça a importância das vozes femininas na literatura pós-colonial como uma forma de resistência. Segundo a autora, as mulheres nessas narrativas não são apenas vítimas das estruturas de poder, mas também agentes ativas na desconstrução dessas estruturas. Elas utilizam a literatura para reescrever suas histórias,

ressignificando o papel da mulher nas sociedades pós-coloniais. Tanto na África francófona quanto no Brasil, as mulheres encontram na escrita um espaço de liberdade e subversão, onde podem questionar as normas sociais e afirmar suas identidades.

Samar Badih (2017) amplia essa discussão ao explorar como a diáspora africana influenciou a produção literária feminina, tanto na África francófona quanto no Brasil. A diáspora, enquanto fenômeno histórico, permite que as narrativas dessas mulheres transcendam as fronteiras nacionais, criando uma conexão entre as experiências das mulheres africanas e afro-brasileiras. As autoras de ambos os contextos compartilham histórias de resistência contra a opressão racial e de gênero, utilizando a escrita como uma ferramenta para explorar questões de identidade, pertencimento e cidadania.

Nadine César (2019) enfatiza o papel da poesia como uma forma de resistência feminina nas literaturas pós-coloniais. A poesia permite uma expressão mais livre e emocional das experiências das mulheres, servindo como um veículo para a contestação das normas patriarcais e coloniais. No Brasil, a poesia afro-brasileira, especialmente a produzida por mulheres, reflete essa tradição de resistência, utilizando a palavra como arma para denunciar as injustiças e para reivindicar espaço no cenário literário e social. De maneira semelhante, na África francófona, a poesia feminina é uma forma poderosa de resistência, questionando não apenas o patriarcado local, mas também as heranças coloniais que ainda permeiam essas sociedades.

Essas literaturas, tanto no Brasil quanto na África francófona, compartilham uma visão comum: a de que as mulheres são fundamentais para a resistência e transformação das sociedades pós-coloniais. Elas trazem para a superfície as tensões entre tradição e modernidade, entre opressão e liberdade, oferecendo uma visão crítica das dinâmicas de poder que moldam essas sociedades. Ao darem voz às mulheres, essas literaturas não apenas resgatam as histórias que foram silenciadas pelo colonialismo e pelo patriarcado, mas também oferecem novas possibilidades de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível observar que tanto no Brasil quanto na África francófona, a experiência das mulheres pós-coloniais é marcada pela intersecção de diferentes sistemas de poder. Esses sistemas, herança do colonialismo e perpetuados por estruturas patriarcais e raciais, continuam a afetar profundamente as vidas dessas mulheres. No entanto, as autoras discutidas mostram que, mesmo em meio a essas adversidades, as mulheres são agentes de mudança, buscando maneiras de reconfigurar suas narrativas e desafiar as normas que lhes são impostas.

A literatura, como campo de resistência, permite que essas vozes femininas ocupem um lugar de destaque na luta contra a opressão, oferecendo um olhar crítico e inovador sobre as relações de poder. As narrativas analisadas não apenas reconstróem as histórias das mulheres, mas também criam novas possibilidades de identidade e pertencimento, ao repensar as noções tradicionais de gênero e raça.

Em síntese, o trabalho reforça a importância de continuar explorando essas conexões entre o Brasil e a África francófona, especialmente no campo das literaturas pós-coloniais femininas. As perspectivas trazidas por essas autoras são fundamentais para a compreensão das complexidades da resistência feminina, da luta por emancipação e da construção de novas identidades em um mundo que ainda carrega as marcas profundas do colonialismo. Assim, a literatura continua a ser um espaço vital para o debate e a transformação social, proporcionando novas formas de ser e de existir para as mulheres nesses contextos.

REFERÊNCIAS

FELMAN, Shoshana. **As Mulheres na Literatura: Perspectivas Pós-Coloniais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DJEBAR, Assia. **A Mulher Sem Sepultura**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?**. São Paulo: Editora UBU, 2010.

SMITH, Barbara. **Toward a Black Feminist Criticism**. New York: The Feminist Press, 1982.

MURARO, Rose Marie. **Mulher e Sociedade no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2012.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e Gênero**. São Paulo: Autêntica, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color**. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MCGREGOR, Joana. **Gender and Colonialism in Francophone Africa**. *African Studies Review*, v. 45, n. 3, p. 35-52, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 2000.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

NOGUEIRA, Luana. **Entre a França e o Brasil: Escritas Femininas no Pós-Colonialismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2020.

NZEREM, Imo. **The Role of Women in Post-Colonial African Literature**. *African Literary Journal*, v. 56, p. 100-120, 2015.

MOORE, Gerald. **Modern African Literature and the Resistance to Colonialism**. Journal of Postcolonial Studies, v. 12, n. 3, p. 245-260, 2018.

AMOS, Valerie; PARMAR, Pratibha. **Challenging Imperial Feminism**. Feminist Review, n. 17, p. 3-19, 1984.

MAMBERTI, Claudia. **Vozes que Falam: Literatura e Resistência Feminina no Pós-Colonialismo**. São Paulo: Annablume, 2020.

BADIH, Samar. **Literary Women of the African Diaspora: Resistance and Identity**. Paris: Gallimard, 2017.

CÉSAR, Nadine. **Resistência e Poesia: As Mulheres na Literatura Pós-Colonial**. Brasília: Editora da UnB, 2019.

Organizadores

Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

Índice Remissivo

A

amazônica 24, 27, 29
amazônicas 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
análise 13, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 44, 49, 52,
53, 56, 57, 58, 59, 61, 62
animação 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22
aprendizagem 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39
ativas 12, 16, 22, 23

B

brasileira 14, 33, 36, 44

C

características 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 24, 48,
49, 50
coloniais 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64
colonialismo 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64
comunidade 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41
conhecimento 12, 16, 17, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
36, 41, 47
construção 12, 13, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 30, 34, 35,
36, 38, 39, 41, 42, 45, 51
crônica 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21
cultura 24, 25, 27, 29, 30, 31, 38, 41, 49, 54
cultural 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
currículo 24, 26, 27, 29, 30, 31, 35

D

digitais 10, 12, 16, 17, 18, 20, 21
digital 11, 12, 21

diversidade 15, 24, 27, 28, 30, 32

E

educação 12, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32

educacional 15, 16, 24, 27, 28, 35, 36, 37, 40, 43

emancipador 34, 36, 37, 41

ensino 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40

enunciação 43, 44, 46, 47, 52

escolar 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43

F

formação 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 24, 27, 30, 31, 32, 36, 40, 41

francófonas 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62

fundamental 22, 26, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

G

gênero 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21

H

habilidades 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 28, 29, 30, 31

I

interdisciplinar 24, 26, 27, 30, 31, 32, 33

interpretação 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17

J

justiça 56, 57, 59

L

leitor 13, 14, 22, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

leitura 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23

lendas 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

literatura 14, 17, 19, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 44, 48, 54

literaturas 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64

local 24, 25, 27, 29, 31

M

médio 34

metodologias 12, 16, 22

mitos 24, 26, 27, 29, 30, 31, 33

N

narrador 44

narratório 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

narrativas 16, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
45, 47, 49, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

P

patriarcais 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

pedagógica 12, 15, 23, 31, 35, 36, 41

pedagógico 24, 25, 26, 27, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 40, 41

político 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41

pós-colonialismo 56, 57, 58, 61

prática 12, 13, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 36,
40

processo 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29,
30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 49,

51, 52, 53
processos 15, 19, 56
produção 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26,
28, 29, 33, 35
projeto 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41
proposta 12, 15, 18, 19, 27, 29, 32, 33, 36

R

realidade 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 26,
27, 28, 29, 31, 32, 37, 38, 48
recurso 12, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32,
33
recursos 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 26, 29, 31, 40,
49

S

significativa 10, 11, 28, 29
sistema 6

T

tecnologia 10, 11, 15, 16, 18, 19, 21
tecnologias 10, 11, 12, 15, 17, 19, 23
tecnológica 10, 17
tecnológicos 12, 15, 16, 17, 21
textos 10, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 46,
49
textuais 10, 12, 16, 21, 22, 29
textual 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21

U

uso 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 31, 32, 49

V



AYA EDITORA
2024

