

MARCELA DE MELO CORDEIRO EULÁLIO  
CLARA REGINA RODRIGUES DE SOUZA  
JOSILENE PINHEIRO-MARIZ  
(ORGANIZADORES)

---

# MATERIAL DIDÁTICO PARA ABORDAGENS DE LITERATURA, LÍNGUA E TRADUÇÃO EM SALA DE AULA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

---



**Material didático para abordagens  
de literatura, língua e tradução  
em sala de aula: algumas  
possibilidades**



Marcela de Melo Cordeiro Eulálio  
Clara Regina Rodrigues de Souza  
Josilene Pinheiro-Mariz  
(organizadores)

# **MATERIAL DIDÁTICO PARA ABORDAGENS DE LITERATURA, LÍNGUA E TRADUÇÃO EM SALA DE AULA: ALGUMAS POSSIBILIDADES**

Uberlândia - MG  
2022



Copyright © 2022  
Marcela de Melo Cordeiro Eulálio  
Clara Regina Rodrigues de Souza  
Josilene Pinheiro-Mariz

Todos os direitos reservados.  
MATERIAL DIDÁTICO PARA ABORDAGENS DE LITERATURA, LÍNGUA E  
TRADUÇÃO EM SALA DE AULA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

1ª Edição - NOVEMBRO 2022  
Projeto Gráfico: Wellington Donizetti  
Arte da Capa: Wellington Donizetti

#### CORPO EDITORIAL

Kenia Maria de Almeida Pereira (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)  
Fernanda Aquino Sylvestre (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)  
Nelson Luís Ramos (UNESP/ São José do Rio Preto)  
Paulo Cesar Peres de Andrade (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)  
Claudia Fernanda de Campos Mauro (UNESP/Araraquara)  
Josilene Pinheiro-Mariz (Universidade Federal de Campina Grande - UFCG)  
Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (Universidade Federal de Uberlândia - UFU)  
Elisabeth Gonzaga de Lima (Universidade Estadual da Bahia - Uneb)

---

E88m

EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro; SOUZA, Clara Regina  
Rodrigues de; PINHEIRO-MARIZ, Josilene; Organizadores

MATERIAL DIDÁTICO PARA ABORDAGENS DE LITERATURA,  
LÍNGUA E TRADUÇÃO EM SALA DE AULA: ALGUMAS  
POSSIBILIDADES 1ª ed / Uberlândia-MG: Editora Pojetium, 2022.

194p.; il.; 4764kb

ISBN: 978-65-998201-2-0

1. Material Didático 2. Línguas 3. Literaturas

I. EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro; II. SOUZA, Clara  
Regina Rodrigues de; III. PINHEIRO-MARIZ, Josilene; IV. Título

CDD 370

---

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência  
das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial | Impresso no Brasil / Printed in Brazil

A comercialização desta obra é proibida

E-book para download gratuito

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO .....9**

*Josilene Pinheiro-Mariz*

## **Escrita em diferentes contextos: um caminho para a produção de gêneros acadêmicos .....13**

*Marcela de Melo Cordeiro Eulálio;*

*Clara Regina Rodrigues de Souza;*

*Paloma Sabata Lopes da Silva..... 13*

POR ONDE COMEÇAR... ..... 13

PRODUÇÃO DOS GÊNEROS ACADÊMICOS:

SAIBA O CONTEXTO... ..... 15

ATIVIDADE INICIAL: COMPREENDA O PROCESSO... ..... 21

PONDO A MÃO NA MASSA: PRODUZA ESQUEMA, RESUMO E RESENHA... ..... 26

PARA COMEÇAR... ESQUEMAS: MAPAS CONCEITUAIS E MAPAS MENTAIS..... 28

PARA CONTINUAR... RESUMO ESCOLAR/ ACADÊMICO ..... 34

POR FIM, POR ENQUANTO... RESENHA ACADÊMICA ..... 43

PARA IR MAIS LONGE: CONTINUE O PROCESSO... ..... 54

REFERÊNCIAS ..... 54

RESPOSTAS DAS ATIVIDADES ... ..... 58

ATIVIDADE INICIAL ..... 58

PARA COMEÇAR... ESQUEMAS: MAPAS CONCEITUAIS E MAPAS MENTAIS..... 62

PARA CONTINUAR... RESUMO ESCOLAR/ACADÊMICO ..... 63

POR FIM, POR ENQUANTO... RESENHA ACADÊMICA ..... 66

## **Audiodescrição nas aulas de literatura.....71**

*Ana Carolina Correia Almeida*

APRESENTAÇÃO .....	73
INTRODUÇÃO À AUDIODESCRIÇÃO .....	74
MAS, O QUE É AUDIODESCRIÇÃO MESMO?.....	76
O PÚBLICO-ALVO .....	77
APLICABILIDADE DA AUDIODESCRIÇÃO .....	77
DESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS E DINÂMICAS .....	80
PRINCÍPIOS DA AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS....	80
AUDIODESCRIÇÃO DE FOTOGRAFIAS DE PESSOAS .....	84
AUDIODESCRIÇÃO DE OBRAS DE ARTE .....	86
AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS DINÂMICAS.....	88
AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS NO DIA A DIA DA SALA DE AULA .....	90
A AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS ...	90
A AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS NAS AULAS DE LITERATURA .....	91
O POETA DA ROÇA .....	95
PROPOSTA DE ATIVIDADE:.....	99
REFERÊNCIAS.....	101

## **Tradução no ensino de línguas: teorias, reflexões e possibilidades .....103**

*Jeremias Lucas Tavares*

*João Gabriel Carvalho Marcelino*

APRESENTAÇÃO E OBJETIVOS .....	103
RESUMO DA UNIDADE .....	104
ATIVIDADES INICIAIS.....	105
AS CATEGORIAS DE TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS ...	109
PROPOSTAS DE ATIVIDADES E DISCUSSÕES .....	121

PROPOSTA DE ATIVIDADE COM TRADUÇÃO INTERLINGUAL	121
PROPOSTA DE ATIVIDADE COM TRADUÇÃO INTRALINGUAL: TRANSITANDO NA LÍNGUA.....	124
PROPOSTA DE ATIVIDADE COM TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: MORTE E VIDA SEVERINA, TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO .....	128
REFERÊNCIAS.....	131
PARA IR MAIS LONGE.....	133

**Literatura paraibana de autoria feminina: seu lugar  
na historiografia e no ensino médio da Paraíba ..... 137**

*José de Sousa Campos Júnior*

APRESENTAÇÃO .....	137
PARA COMEÇO DE CONVERSA: A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO ESTADO DA PARAÍBA .....	141
ATIVIDADE.....	144
PARA REFLETIR: .....	145
CONTEÚDO .....	145
ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS: PODER E LITERATURA .....	145
O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA? .....	148
TENDÊNCIAS DA LITERATURA PARAIBANA DE AUTORIA FEMININA.....	151
TENDÊNCIA FILOSÓFICA .....	152
TENDÊNCIA LÍRICA .....	154
TENDÊNCIA MEMORIALISTA .....	155
TENDÊNCIA REGIONALISTA .....	157
TENDÊNCIA SACRO-PROFANA .....	159
TENDÊNCIA DA ESCRITA DE SI: .....	161
PROPOSTAS DE ATIVIDADES E DISCUSSÕES .....	164
REFERÊNCIAS.....	166

**Estratégias de leitura: um olhar para a obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector..... 173**

*Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa*

*Jailma da Costa Ferreira*..... 173

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 173

POSSIBILIDADES DE LEITURA DE UMA OBRA LITERÁRIA:  
ANTECIPANDO CONHECIMENTOS SOBRE O TEMA ..... 175

POSSIBILIDADES DE LEITURA DA OBRA *A MULHER QUE MATOU OS PEIXES*, DE CLARICE LISPECTOR ..... 178

AGORA É SUA VEZ... ..... 184

PALAVRAS FINAIS ..... 185

LEITURAS RECOMENDADAS ..... 186

AMPLIANDO A LEITURA ..... 187

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 188

**SOBRE AUTORES, AUTORAS E ORGANIZADORAS.....189**

# APRESENTAÇÃO

Trazer a público este documento revela uma superação sob diversos aspectos. Seja do ponto de vista da pandemia causada pela Covid-19, uma vez que ela nos privou do convívio e entes queridos e da convivência com amigos e colegas; seja do ponto de vista da excessiva carga de trabalho com a qual convive o professor, muito embora ainda haja quem acredite que durante os momentos mais críticos da pandemia, o professor (simplesmente) ficou em casa.

Este material didático é fruto de uma importante vitória do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) do curso de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Isto porque no ano de 2020, o referido grupo, mesmo diante de tantas dificuldades, conseguiu realizar o seu evento mais tradicional, o *Colóquio 15 de outubro*, dando suporte a outro tradicional encontro acadêmico de Letras da UFCG, o ENLIJE (Encontro nacional sobre literatura infantil e juvenil e ensino). Em todas as edições do *Colóquio 15 de outubro*, o grupo PET-Letras pôde abordar temáticas diversas, tanto no campo da língua quanto da literatura e ainda da tradução. A abordagem de tais temáticas tem relação direta com a formação dx professorx, haja vista ser ele/a quem está na linha de frente quando se trata de formação.

Por essa razão, decidimos reunir as propostas de minicursos realizadas no Colóquio-ENLIJE, (a junção dos dois eventos, no ano de 2020). Lançado o convite, os professores que a ele responderam, têm aqui a publicação do material didático elaborado para partilhar com outrxs professorxs.

Há dois anos, Marcela de Melo Cordeiro Eulálio; Clara Regina e Paloma Sabata Lopes da Silva ministraram o minicurso: ***Escrita em diferentes contextos: um caminho para a produção de gêneros acadêmicos***; o mesmo fez Ana Carolina Correia Almeida, como minicurso: ***Audiodescrição nas aulas de literatura***. Assim, temos material didático da área de língua e de literatura. Na sequência, em ***Tradução no Ensino de Línguas: Teorias, Reflexões e Possibilidades***, os professores Jeremias Lucas Tavares e João Gabriel Carvalho Marcelino trazem uma proposta ancorada no campo da tradução, especialmente pensada na tradução.

Por se tratar de um evento acadêmico que abraça tanto língua, quanto literatura, é natural que os dois eixos estejam presentes também neste material didático; entretanto, vê-se que uma maior quantidade de minicursos voltados para a literatura reflete neste documento, pois há nele mais propostas voltadas para a literatura. Além de ***Audiodescrição nas aulas de literatura*** anteriormente citado, outros dois documentos estão ancorados na literatura.

O professor José de Sousa Campos Júnior apresenta uma possibilidade de se trabalhar a literatura feminina paraibana, em um claro diálogo com as atividades executadas pelo PET-Letras/UFCG no ano de 2018, quando se poder abrir diversos espaços para autoras paraibanas, lendo-se também autoras de países diversos pelo mundo. Nessa mesma perspectiva, as professoras Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa e Jailma da Costa Ferreira nos proporcionam uma instigante abordagem da obra de Clarice Lispector no material didático intitulado: ***Estratégias de leitura: um olhar para a obra “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector***.

Todos os capítulos aqui publicados revelam também um grande cuidado de se ofertar ao público um material de qualidade, que instigue reflexões, sobretudo no que diz respeito ao nosso fazer docente. Pelo 15 de outubro, dia dx professorx, o PET-Letras/UFCG deixa esta homenagem a todxs essxs profissionais

inspiradores, algumas possibilidades para abordagens de literatura, língua e tradução em sala de aula em forma de material didático.

Campina Grande, 15 de outubro de 2022

*Josilene Pinheiro-Mariz*

Tutora do PET-Letras/UFCG em 2020



# CAPÍTULO 1

## Escrita em diferentes contextos: um caminho para a produção de gêneros acadêmicos

*Marcela de Melo Cordeiro Eulálio; Clara Regina  
Rodrigues de Souza; Paloma Sabata Lopes da Silva*

### POR ONDE COMEÇAR...



**RECEITA PARA UMA MONOGRAFIA**

**Ingredientes**

- 1 tema atual
- 1 projeto para a base
- 1 porção de criticidade
- Fontes diversas a gosto
- 500gr de bom senso
- 1kg de persistência e determinação
- 1 forma (padrão ABNT)

**Modo de preparo:**

Com 1 kg de persistência e determinação, junte o tema ao projeto e "misture bem" até surgir claramente o objeto, os objetivos, a justificativa e a metodologia. Acrescente diversas fontes e refogue com criticidade até que o conteúdo adquira consistência. Unte a forma (padrão ABNT) com bom senso e acrescente o conteúdo. Distribua-o em capítulos de forma homogênea. Ao final, leve para apresentação perante à banca examinadora durante 30 a 45 min.

**Autor: Alejandro Knaesel Arrabal**  
**Fonte: [www.praticadapesquisa.com.br](http://www.praticadapesquisa.com.br)**

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a produção de gêneros acadêmicos, para que você possa desenvolver autonomia nesse processo e consiga aprender a produzir alguns desses gêneros. Diferentemente da receita humorística de Arrabal, você não vai aprender a fazer monografia ou qualquer outro gênero acadêmico se enquadrando em receitas ou dicas superficiais. Isto porque, a aprendizagem de gêneros acadêmicos acontece no processo de apropriação e desenvolvimento deles. Em linhas gerais, você já sabe: você aprende a escrever escrevendo e se torna um bom comunicador de gêneros orais na prática da produção de gêneros orais.

Sobre este caráter prático, precisamos lembrar que a escrita é uma atividade situada, que apresenta, por sua vez, em seu processo de constituição, aspectos inerentes ao contexto em que se constrói. Ao escrever, o sujeito responde às ações sociais das quais participa e mobiliza os diferentes fatos sociais compreendidos em sua formação cognitiva (BAZERMAN, 2005; 2015; BAWARSHI, REIFF, 2013).

Em razão dessas especificidades, organizamos esta unidade didática em sete tópicos, pensando em você, estudante de Letras. Neste primeiro tópico, introduzimos a base da produção dos gêneros acadêmicos. No segundo, desenvolvemos conteúdo sobre o que caracteriza o contexto de produção desses gêneros. No terceiro, além de apresentarmos conteúdo teórico sobre gêneros acadêmicos, possibilitamos a você a compreensão desse conteúdo, através de um questionário prático. No quarto, guiamos você na aprendizagem de esquemas, por meio de atividades sobre mapas conceituais e mentais. No quinto e sexto, direcionamos seu aprendizado de resumos e resenhas acadêmicas, respectivamente. Por fim, no sétimo tópico, encaminhamos como você pode continuar aprendendo/ desenvolvendo gêneros acadêmicos.

## PRODUÇÃO DOS GÊNEROS ACADÊMICOS: SAIBA O CONTEXTO...

O contexto de produção escrita/ oral de gêneros acadêmicos é o de um lugar visto como de detenção do saber, que orienta como os conhecimentos devem ser mobilizados. A sociedade, de forma geral, espera respostas das pesquisas desenvolvidas neste lugar. São respostas para problemas do cotidiano: *Como sair de casa livre da Covid-19? Quantas horas de sono são necessárias para uma vida saudável? Que alimentos consumir para ter qualidade de vida satisfatória?*

Em particular, você, como docente em formação, espera determinadas respostas da produção científica do seu meio. Respostas para perguntas como estas: *Como produzir gêneros textuais na escola? Como trabalhar com sequências didáticas? Como escrever um projeto de pesquisa? Como escrever textos na academia?* Com isso, você já pode pensar no comprometimento dos gêneros acadêmicos com a produção de conhecimento e o caráter de novidade esperado. Além disso, pense também no impacto social dessas respostas para a sociedade.

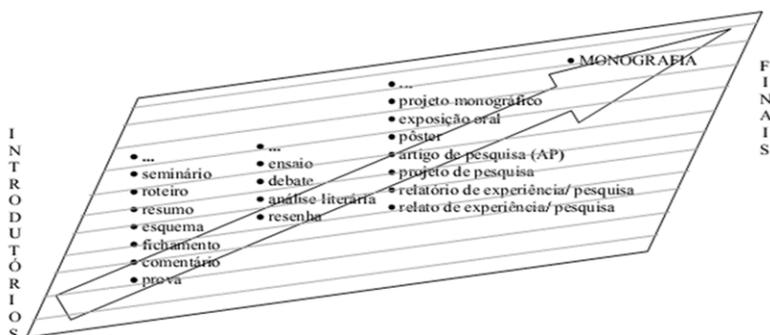
Para entender ainda mais tudo isso, pense agora no que não faz parte deste contexto discursivo que estamos representando aqui. Reflita: gêneros acadêmicos não são quaisquer gêneros produzidos em ambiente universitário ou em faculdades. Cartazes, panfletos, formulários, bilhetes, listas, atas de reunião, editais, notícias, reportagens e outros tantos gêneros, que você certamente já os viu ou com os quais irá se deparar, circulam/ são produzidos nestes espaços e não são constituídos como acadêmicos. Você sabe por quê? Estes gêneros não são produzidos em situação de pesquisa, nem de produção, apreciação ou divulgação de conhecimento científico.

Ao saber disso, você se questiona *o que então caracteriza um gênero como acadêmico?* A resposta à questão pode até ser simples: gêneros acadêmicos são os vários textos produzidos em

contexto de produção científica e de desenvolvimento da ciência. Independentemente de você ter concebido esta resposta como de fácil entendimento ou não, o fato é: gêneros acadêmicos são produzidos em elevado nível de complexidade linguística e de construção de saber epistemológico.

Nesse sentido, a produção de gêneros acadêmicos é uma atividade que demanda esforço intelectual em processo. Isso significa, por exemplo, que alguns gêneros acadêmicos são produzidos em um recorte temporal maior e que sua produção acontece depois da aprendizagem de um gênero anterior. E agora, complicamos? Calma, isso está ilustrado em Souza (2014):

### Ilustração 1 – Representação do contínuo de gêneros na graduação



Fonte: Souza (2014), com base em Marcuschi ([2001] 2010).

Como você pode compreender, através dessa ilustração, estudantes de graduação aprendem gêneros em um processo formado por várias situações de aprendizagem inter-relacionadas, representadas pela seta e pelas linhas que atravessam um contexto maior. Esse contexto, por sua vez, é representado a partir de dois momentos: introdutório e final de aprendizagem de gêneros acadêmicos.

Nesse processo, gêneros como prova, comentário, fichamento, resumo, seminário e os gêneros topicalizados, a exemplo de fichamento, esquema e roteiro, são produzidos desde os primeiros

períodos de cursos de graduação. Na sequência da aprendizagem, alunos são confrontados pela necessidade de produzir gêneros que demandam maior posicionamento e criticidade na academia, através de gêneros como resenha, análise literária, debate e ensaio. Em fase pré-concluinte da graduação, são solicitados gêneros de pesquisa, como os apresentados na terceira lista, na Ilustração 1 (SOUZA, 2014).

Desses vários gêneros, a monografia ocupa a posição final nesse contínuo. Ainda que outros gêneros (especialmente, alguns apresentados na terceira lista: artigo científico, relato e relatório, por exemplo) sejam aceitos/ solicitados como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tanto estes outros gêneros são produzidos em outros momentos, nesse contínuo de produção, quanto a monografia é o gênero tipicamente escrito para este evento de conclusão de curso (SOUZA, 2014).

Dessa maneira, importa ressaltarmos que a produção desses gêneros, ou seja, tanto da monografia quanto dos mais diversos gêneros presentes no contexto acadêmico, constitui-se como uma prática situada. Isso implica o entendimento de que os gêneros são uma ação social (MILLER, 2012) e, por conseguinte, pertencem às mais diversas práticas sociais.

Dito isso, devemos considerar como o contexto tecnológico influencia no processo da escrita, dadas suas especificidades em torno das práticas languageiras (BRONCKART, 2007). Não negamos que, enquanto um ambiente de produção distinta do que acontece fisicamente, no mundo biossocial, as plataformas digitais apresentam suas particularidades, uma vez que suas produções podem ser divulgadas de maneira mais rápida, bem como o acesso a diferentes conteúdos pode acontecer, também, de forma mais ágil.

Por outro lado, não nos esqueçamos de que, assim como no contexto físico, independentemente das tecnologias digitais, as dificuldades em torno da escrita existem; como podemos perceber no contexto acadêmico, em que há a necessidade de divulgação

de pesquisas, dada a particularidade científica de nossos textos. Muitos professores se queixam que os alunos já deveriam ingressar, no Ensino Superior, compreendendo a escrita inerente a este meio (JUCHUM, 2014). Na queixa, esquecem da escrita como uma prática situada. Ou seja, os alunos até podem compreender que existem diferenças e peculiaridades que diferem a escrita escolar da acadêmica, mas o processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica só pode existir no meio em que ela se constitui, como parte das atividades languageiras, logo, na própria academia.

Por essa razão, na Era em que vivemos, das tecnologias digitais e do momento em que os instrumentos tecnológicos fazem parte do nosso agir languageiro (BRONCKART, 2006, 2007, 2019), tecemos as seguintes indagações para **sua reflexão**:

- Você acredita que as tecnologias digitais podem auxiliar no seu processo de ensino/aprendizagem da escrita acadêmica? Caso sim, de que maneira?
- Você tem facilidade em receber orientações sobre a sua escrita por meios digitais? Acredita que, mesmo à distância, essas orientações podem influenciar positivamente no desenvolvimento de sua escrita?
- Você se sente à vontade para sanar suas dúvidas na escrita, mesmo que não seja presencialmente? Quais as interferências já realizadas em seu texto que você julga mais convenientes e eficazes no desenvolvimento da sua escrita?
- Algumas pessoas apresentam dificuldades em lidar com as tecnologias digitais. No entanto, diante da necessidade, várias áreas têm precisado se adaptar a esta nova realidade, como é o caso do meio acadêmico, em que aulas e orientações passaram a funcionar, também, no modo *on-line*. Quais as suas dificuldades em tal situação, especialmente, no que diz respeito à orientação da escrita dos gêneros acadêmicos?

Estas questões elencadas reforçam a ideia da escrita como uma prática situada, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem dos gêneros acadêmicos, por meio das tecnologias, plataformas digitais e ensino remoto, é uma realidade cada vez recorrente. Cabe a nós pensarmos como essa realidade influencia em nosso processo de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica. Haja vista a evolução dos instrumentos tecnológicos, assim como a modernidade líquida (BAUMAN, 2012) em que vivemos, responder às ações tecnológicas, em nossas práticas linguageiras, será algo constante.

Diante disso, se você tem facilidade em se adequar a diversos contextos comunicativos, provavelmente, responde positivamente às reflexões apresentadas, isto é, sem dificuldades em lidar com as tecnologias digitais e sua influência no processo de ensino/aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Todavia, se você reverbera mais dificuldades em lidar com esses instrumentos digitais, que influenciam em suas práticas discursivas e, portanto, no seu processo de ensino/aprendizagem da escrita acadêmica, você pode se questionar como resolver tais dificuldades.

Primeiramente, não devemos nos esquecer que, graças a essas tecnologias, o acesso à informação tem se tornado mais rápido. Inclusive, na academia, os periódicos *on-line* e os *e-books*, ambos cada vez mais recorrentes, possibilitam-nos uma maior divulgação dos resultados de nossas pesquisas, assim como uma agilidade nas leituras de nossos fundamentos teóricos. Não se compara ao tempo em que precisávamos ir às bibliotecas físicas ou às livrarias, também físicas, em busca de nossas referências.

Hoje, dispõem de enorme acervo de artigos científicos as bibliotecas e livrarias *on-line*, bem como as plataformas digitais, como a *Capes*, *SciELO*, e o próprio *Google Acadêmico*, dentre tantos outros. Ainda que sua dificuldade não seja a busca por informações, mas sim seja a maneira de colocar essas informações no texto, é essencial usar instrumentos tecnológicos. Ferramentas

digitais – como: o *Google Sala de Aula*, *Controle Automático* para revisões do texto no *Office*; plataformas que possibilitam uma orientação instantânea, como *Zoom*, *Google Meet*, entre outras – fazem-nos compreender a necessidade de economizarmos tempo em deslocamento e a oportunidade de dialogarmos com outras pessoas, independentemente do contato físico.

A respeito de como você se sente, na prática discursiva de orientação em meio digital, é importante salientar que se sentir ou não à vontade nesta prática depende também da sua familiaridade com o contexto. Não podemos esquecer que toda situação nova nos exige prática, especialmente no caso da escrita, para que compreendamos as peculiaridades do contexto em que nossa atividade linguageira se insere. Isso ocorre também com as orientações que recebemos por meio digital, pois necessitamos conhecer a plataforma utilizada, saber utilizar o recurso, como o *controle de revisão* do *Office*, por exemplo, e conseguir visualizar, aceitar ou recusar as sugestões postas pelo orientador, entre outras coisas. Nesse meio, importa conhecer e praticar as tecnologias digitais favoráveis ao processo de ensino/ aprendizagem da escrita acadêmica.

Para finalizar essas reflexões, foque em como você resolve suas dificuldades em utilizar um aparelho digital. Na modernidade recente (MOITA LOPES, 2013), você pode procurar um técnico ou até mesmo tutoriais que ensinem a utilizar equipamentos/ plataformas. Não se acomode! Não deixe que suas dificuldades tecnológicas o impeçam de estudar e praticar a escrita acadêmica. Pesquise, procure se atualizar e conhecer as ferramentas que agregam mais possibilidades ao processo de ensino/ aprendizagem da escrita acadêmica. Aprenda as especificidades próprias de sua composição.

**ATIVIDADE INICIAL: COMPREENDA O PROCESSO...**

Antes de você pensar sobre a materialidade linguística da escrita acadêmica, aprenda as suas características mais gerais, independentemente do gênero e da cultura disciplinar (HYLAND, 2014). De modo diferente da escrita escolar, até o Ensino Médio, na academia você precisa entender que sua escrita é fundamentada, orientada e normatizada (OLIVEIRA, 2016).

Em outras palavras, ao chegar à academia, você se depara com a necessidade de fundamentar, por meio do argumento de autoridade, o conhecimento apresentado em seus textos. Além disso, percebe que a escrita se orienta conforme o contexto de produção, seja ele a disciplina de um determinado professor, uma revista ou um evento, entre outras circunstâncias para as quais você precisa elaborar diferentes gêneros acadêmicos. Ainda, é preciso compreender que cada um desses contextos apresenta normas as quais seu texto precisa seguir, seja pela extensão do escrito, tamanho de fonte, espaçamento, entre tantas outras normas técnicas que circundam os contextos de produção acadêmica.

Apesar da diversidade de circunstâncias que você pode vivenciar, há situações em comum de sumarizar, parafrasear e reformular (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), de maneira adequada, as informações das leituras que você faz para alimentar sua produção acadêmica. Como essenciais, o processo de leitura e escrita envolve autor, texto e leitor (KOCH, 2006), o que nos permite entender que, além da materialidade empírica (BRONCKART, 2006, 2007, 2019) que chega às nossas mãos, esse processo é atravessado pela história discursiva individual tanto daquele que escreve quanto daquele que lê o texto. Logo, é fundamental que, ao escrevermos um texto, entendamos a importância de oferecer ao nosso leitor pistas que indiquem a situacionalidade de nossa escrita. O que estamos dizendo? Como estamos dizendo? Por que estamos dizendo? Para quem estamos dizendo? Ao refletirmos sobre estas indagações,

devemos, ao escrevermos o texto, oferecer condições propícias à sua compreensão, a fim de evitarmos a construção de lacunas em sua coerência. Diante disso, na atividade a seguir, refletimos sobre alguns aspectos de produção acadêmica.

1. Ao refletir sobre a *situacionalidade* da escrita acadêmica (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), **assinale** as seguintes afirmativas como verdadeira (V) ou falsa (F) e **justifique** suas respostas.

a) ( ) A antecipação do conteúdo do texto facilita a leitura.

---

---

---

---

b) ( ) Um texto é escrito tendo em vista um leitor potencial.

---

---

---

---

c) ( ) O texto não é determinado pela época e pelo local em que foi escrito.

---

---

---

---

d) ( ) O texto é escrito de acordo com as normas subjacentes ao contexto de produção.

---

---

---

---

e) ( ) No ato de resumir, as informações importantes são sumarizadas pelo leitor e autor do resumo.

---

---

---

---

f) ( ) Ao se resumir uma obra, é permitida a mistura de comentários pessoais ao conteúdo do texto.

---

---

---

---

g) ( ) Ao resumir o texto de outra pessoa, podemos copiar trechos do texto original sem citar o autor.

---

---

---

---

**h) ( )** Ao resumir e resenhar uma obra, devemos citar o autor em vários momentos, mencionando suas ações durante o texto lido.

---

---

---

---

**i) ( )** O resumo e a resenha precisam ser textos compreensíveis por si mesmos.

---

---

---

---

**j) ( )** O resumo e a resenha precisam refletir a estrutura do texto original, orientando, assim, seus leitores.

---

---

---

---

**k) ( )** O esquema pode auxiliar não só a leitura, mas também o planejamento da escrita de um texto.

---

---

---

---

**l) ( )** Fazer anotações, durante a leitura do texto, não lhe permitirá agir como leitor ativo e crítico.

---

---

---

---

**m) ( )** O gerenciamento de vozes não é importante na escrita da resenha.

---

---

---

---

**n) ( )** Na resenha, é preciso sempre direcionar o texto resenhado a um público-alvo.

---

---

---

---

**o) ( )** É essencial indicar a referência d/o texto lido, seja na elaboração de um esquema, resumo do texto de outro autor ou resenha.

---

---

---

---

p) ( ) Antes de sumarizar um texto, no resumo ou na resenha, é essencial indicar seu título, assim como nome de seu autor.

---

---

---

---

q) ( ) Ao produzir um esquema, resumo ou resenha, não é preciso pensar nas normas do contexto, pois eles possuem normas fixas.

---

---

---

---

### **PONDO A MÃO NA MASSA: PRODUZA ESQUEMA, RESUMO E RESENHA...**

Para dar início à escrita acadêmica, e considerando todas as peculiaridades apresentadas até aqui, é necessário adotar como ponto de partida a organização da rotina de estudos e do hábito da leitura. Como sugestão, indicamos a elaboração de um cronograma que envolva, entre outras atividades: as ações de ler os textos-fonte necessários e fazer anotações; assistir a vídeos relacionados ao tema e ao gênero a ser produzido e fazer anotações; responder atividades; produzir/ revisar os gêneros solicitados, conforme a Ilustração 2 a seguir.

## Ilustração 2 – Cronograma de estudos



SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
-Assistir aulas; -ler os textos-fonte necessários; -fazer anotações.	- Assistir aulas e/ou a vídeos relacionados ao tema e ao gênero a ser produzido.	- Assistir aulas e/ou a vídeos; - fazer anotações; - fazer atividades.	- Assistir aulas e/ou a vídeos; -esquematar resumir e/ou resenhar.	- Assistir aulas e/ou a vídeos; -revisar o gênero produzido; - estudar.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Após as discussões e atividades iniciais, o presente processo tem o objetivo de auxiliar você a compreender os gêneros acadêmicos *esquema*, *resumo* e *resenha*, mediante suas finalidades, características e maneiras de produção. Na sequência, indicamos a realização de algumas atividades práticas relacionadas à leitura e identificação dos elementos dispostos, dos mecanismos linguísticos e textuais presentes em cada um deles.

Didaticamente, esta seção está organizada em três subitens, com exemplos desses três gêneros, e atividades práticas, para você compreender o processo de produção e os movimentos discursivos utilizados pelos produtores desses gêneros. Os textos selecionados para compor este material foram frutos do componente curricular Leitura e Produção de Textos, ministrado via ensino remoto, devido à pandemia pela Covid-19, para alunos da graduação em Letras e

demais cursos que tinham o componente em sua grade, a exemplo de Pedagogia e Relações Internacionais. Inclusive, o cronograma da Ilustração 2 foi usado como orientação para disposição dos estudos neste componente. Com essas sugestões, você pode criar seu ritmo de aprendizagem.

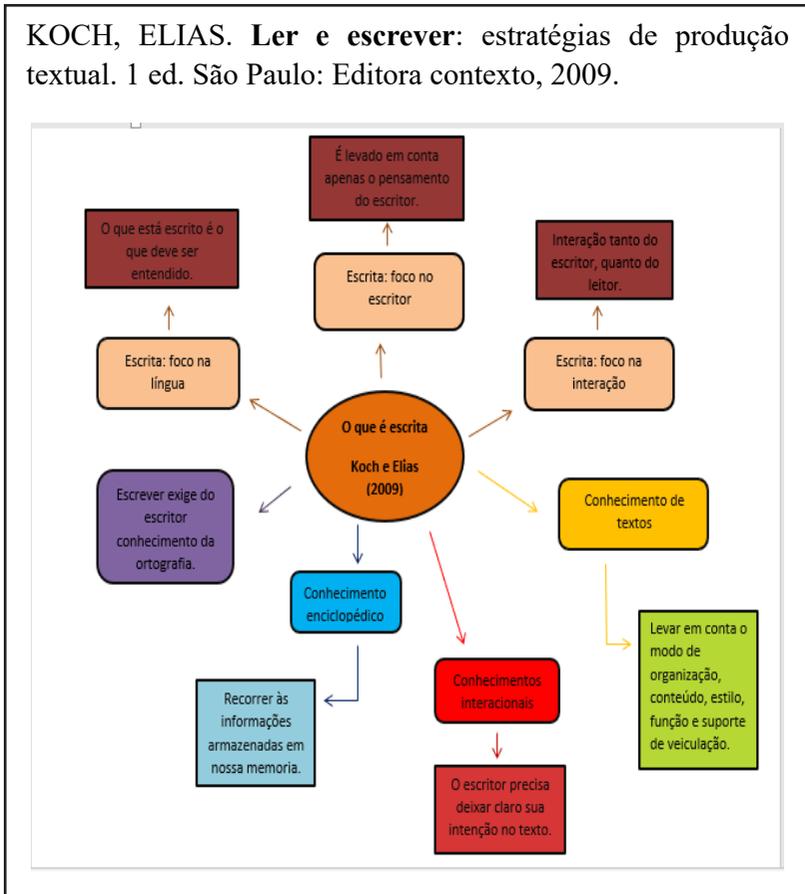
### **PARA COMEÇAR... ESQUEMAS: MAPAS CONCEITUAIS E MAPAS MENTAIS**

Os esquemas 1 e 2 foram produzidos por estudantes do 1º período do curso de Licenciatura em Letras, a partir de um mesmo texto-fonte, depois de compreenderem o que são gêneros acadêmicos e como proceder em sua produção.

Observe e leia os textos para responder às questões:

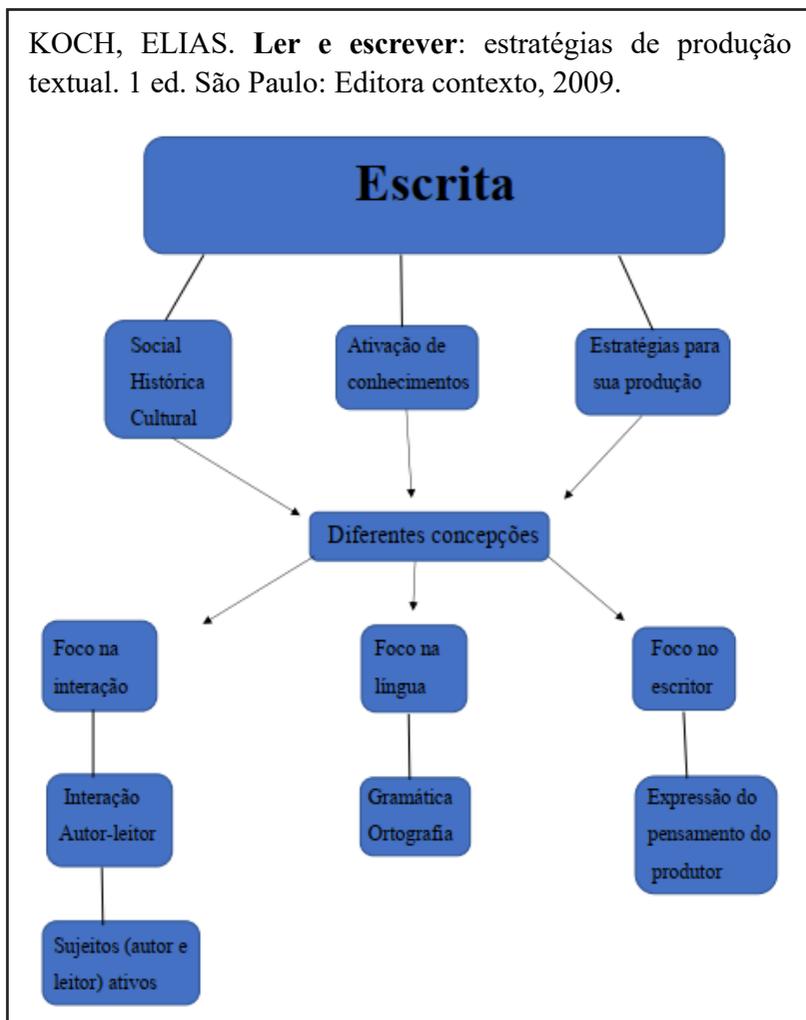
### Esquema 1:

KOCH, ELIAS. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 1 ed. São Paulo: Editora contexto, 2009.



## Esquema 2:

KOCH, ELIAS. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 1 ed. São Paulo: Editora contexto, 2009.



Esquemas dos tipos mapa conceitual e mapa mental são organizados visualmente e têm o objetivo de transmitir uma ideia rápida e eficiente sobre o texto. Por isso, a elaboração de um esquema prescinde de uma leitura atenciosa do texto-fonte, na qual o leitor deve agir ativamente no resgate da hierarquia de palavras até frases que se ligam, a fim de evidenciar o raciocínio desenvolvido.

O mapa conceitual é uma produção gráfica que utiliza elementos como círculos, caixas, linhas e setas hierarquicamente, para representar organizadamente as ideias, conceitos e informações centrais de um conteúdo.

O mapa mental também é um esquema em forma de representação gráfica, com a diferença de que insere o conteúdo-base como ideia central e realiza a ligação com conceitos e ideias secundárias sobre itens diversos de um conteúdo, em forma de uma árvore, conectando o tronco aos seus galhos e folhas, tendendo, por isso, a ser mais extenso.

1) Com base nos conceitos situados, os esquemas representados nos textos 1 e 2 são do tipo mapa conceitual e/ou mapa mental? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

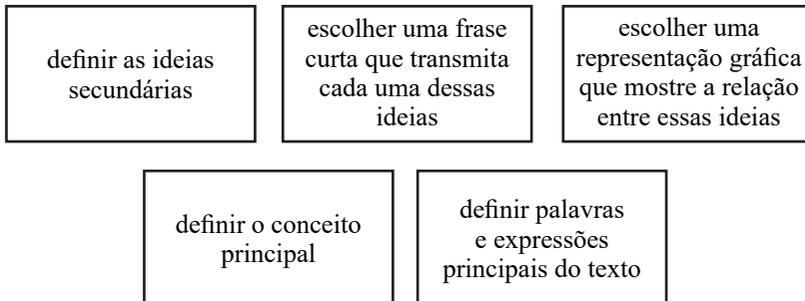
---

---

---

---

2) Para produzir um esquema, é necessário selecionar uma informação, ideia, conceito ou texto como fonte. Em seguida, é necessário seguir alguns dos procedimentos indicados a seguir. Veja tais procedimentos e os ordene na sequência em que devem ocorrer:



---

---

---

---

---

3) Com base nas leituras dos esquemas, produzidos a partir de um mesmo texto-fonte, qual a função do esquema para o estudante?

---

---

---

---

---

---

---

---

4) Na perspectiva de Ausubel (2003), é preciso permitir aos estudantes uma aprendizagem significativa, recorrendo-se à habilidade de aprender a apreender. Reflita sobre essa ideia e anote o que significam os quadros e as linhas que formam os esquemas e as palavras e trechos que foram escritos dentro dos quadros.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

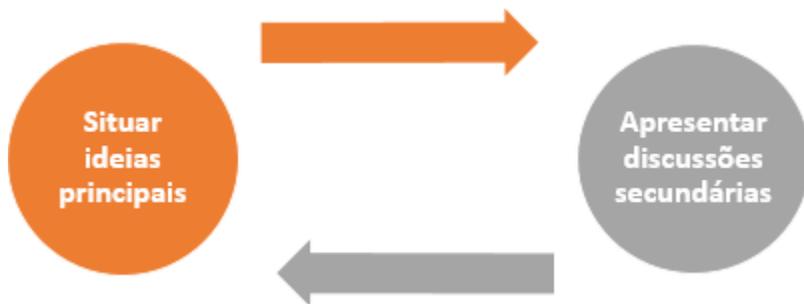
---

5) Releia o conteúdo deste subitem, a respeito da produção de esquema, e produza um mapa conceitual que indique os termos-chave e as suas ramificações. Para isso, você pode usar caixas, círculos, setas, cores e destaques.



Podemos concluir que os movimentos retóricos (organização discursiva) na produção do esquema são:

### Ilustração 3 – Organização discursiva de esquemas



*Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).*

## PARA CONTINUAR... RESUMO ESCOLAR/ ACADÊMICO

### Resumo 1

ARAÚJO, J. A. C.; SILVA, M. J.; FARIAS, L. F. P. Gêneros digitais: uma proposta para aulas de Língua Portuguesa. In: **Anais do IX Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal - ENIL**. João Pessoa: Ideia, 2011.

Os autores José Araújo, Maria da Silva e Luana de Farias começam o artigo “Gêneros Digitais: uma proposta para aulas de Língua Portuguesa” introduzindo os gêneros textuais emergentes advindos dos novos avanços das tecnologias digitais, como: e-mail, chat e blog. Com esse avanço, os autores visam utilizar as tecnologias citadas como ferramentas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula. Assim, com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas, o professor é a maior ferramenta nesse processo de incluir gêneros digitais no cotidiano escolar. Contudo, para isso ser efetivo, o artigo sugere propostas didáticas para nortear o professor da melhor maneira e ainda cita exemplos de práticas de linguagem que facilitará o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os alunos terão oportunidade de ter uma educação atualizada e contextualizada e em compasso com o mundo contemporâneo.

## Resumo 2

ARAÚJO, J. A. C.; SILVA, M. J.; FARIAS, L. F. P. Gêneros digitais: uma proposta para aulas de Língua Portuguesa. In: **Anais do IX Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal - ENIL**. João Pessoa: Ideia, 2011.

O texto produzido pelos alunos do curso de Letras traz em pauta a necessidade de os professores ambientarem seus alunos com as tecnologias digitais, respeitando a disciplina estudada. Eles mostram que isso é tão importante porque, dos gêneros já existentes, estão surgindo os novos pelos meios digitais, que estão sendo cada vez mais utilizados. É reafirmada a importância de os professores procurarem meios de se fazer uso dessas tecnologias em sala de aula, apesar de esses novos gêneros e os antigos não serem exatamente iguais. Os graduandos apresentam propostas para que isso possa ser feito. Elas são: estabelecer uma conexão com os gêneros já conhecidos, discussão por temas e criação de blogs. Os autores do texto dizem ainda que isso deve acontecer principalmente em escolas públicas, onde muitos alunos não têm acesso a computadores.

Após a leitura dos resumos 1 e 2, responda às questões:

1) Quais semelhanças e diferenças são possíveis de ser identificadas entre os resumos 1 e 2, quanto à sua compreensão do resumo por si só, quanto à linguagem e às referências aos autores e ao texto-fonte?

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Identifique, nos resumos, os conteúdos centrais discutidos no texto-fonte e os anote:

<b>Texto</b>	<b>Palavras que indicam os conteúdos</b>	<b>Trechos que caracterizam os conteúdos</b>
<b>Resumo 1</b>		
<b>Resumo 2</b>		

3) Sem ter lido o texto-fonte, os dois textos conseguem transmitir as ideias centrais de modo compreensível? Explique.

---



---



---



---

4) Fazer referência ao autor ou à obra é um recurso muito utilizado na produção do gênero resumo, pois remete ao texto-fonte; além de evidenciar a menção a ideias não próprias, mas parafraseadas a partir de outro material. Identifique nos resumos os termos utilizados com essa finalidade.

	Resumo 1	Resumo 2
Referência ao autor		
Referência à obra		

5) Os verbos e recursos coesivos devem ser utilizados, no resumo, com a finalidade de indicar ações do autor (es) do texto-fonte em relação ao conteúdo apresentado por ele e conectar as ideias de maneira coesa e coerente com a produção textual do gênero. Identifique verbos e recursos coesivos utilizados nos textos.

	<b>Resumo 1</b>	<b>Resumo 2</b>
Verbos e tempo verbal		
Recursos coesivos		

6) Portando-se como avaliador dos resumos, quais adequações e inadequações ou sugestões de melhoria você aponta para eles?

	<b>Resumo 1</b>	<b>Resumo 2</b>
Adequações		
Inadequações ou sugestões de melhoria		

7) Por fim, é importante lembrar que alguns meios de divulgação dos textos acadêmicos solicitam do autor a seleção de palavras-chave localizadas logo após o resumo. De acordo com o conteúdo dos resumos, eleja três palavras-chave para cada um:

Palavras-chave 1:

---

---

---

Palavras-chave 2:

---

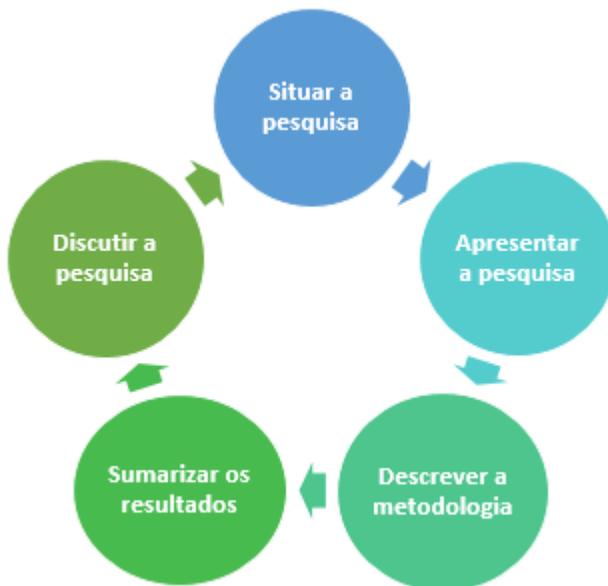
---

---

O objetivo do gênero resumo escolar/acadêmico é, entre outros, demonstrar compreensão sobre um texto-fonte e capacidade de síntese. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), precisamos ter consciência de que é preciso ler o texto-fonte e antecipar seu conteúdo durante a leitura; compreender o objetivo e o público-alvo do autor e do texto; produzir com correção gramatical, indicando os dados do texto resumido, as informações e conceitos principais, realizando paráfrases.

Veja os movimentos retóricos utilizados na produção do gênero resumo:

## Ilustração 4 – Movimentos retóricos no gênero resumo



*Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).*

A seguir, a descrição de cada um dos movimentos discursivos apresentados na imagem anterior:

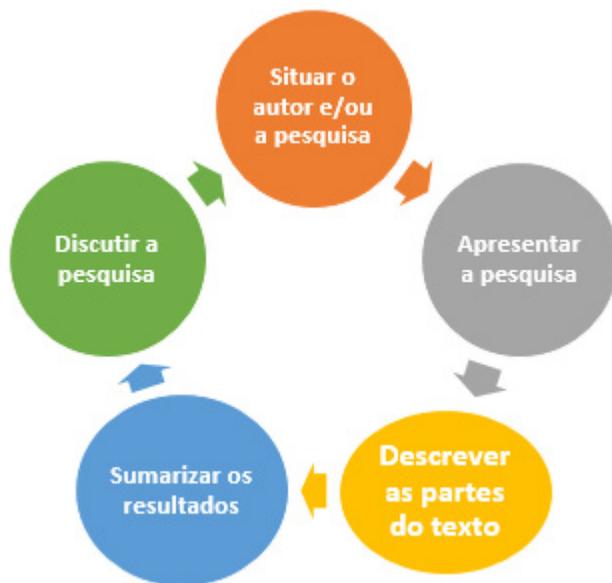
### Ilustração 5 – Descrição dos movimentos retóricos do resumo

<b>MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA</b>
Sub-função 1A – Estabelecer interesse profissional no tópico ou
Sub-função 1B – Fazer generalizações no tópico e/ou
Sub-função 2A – Citar pesquisas prévias ou
Sub-função 2B – Estender pesquisa prévias ou
Sub-função 2C – Contra-argumentar pesquisas prévias ou
Sub-função 2D – Indicar lacunas em pesquisas prévias
<b>MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA</b>
Sub-função 1A – Indicar as principais características ou
Sub-função 1B – Apresentar os principais objetivos e/ou
Sub-função 2 – Levantar hipóteses
<b>MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA</b>
<b>MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS</b>
<b>MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA</b>
Sub-função 1 – Elaborar conclusões e/ou
Sub-função 2 – Recomendar futuras aplicações

Fonte: Motta-Roth e Hedges (1996, p. 68)

Com uma pequena variação em relação ao modelo anterior, outra forma de organizar o texto do resumo é: acrescentar o nome do autor, além da obra, e substituir a fase de descrição da metodologia por descrição das partes do texto, quando se referir à divisão em subitens.

### Ilustração 6 – Outros movimentos retóricos no gênero resumo



*Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).*

Agora é a sua vez! Escolha um texto-fonte que esteja como alvo de discussão, em uma das aulas da disciplina/ curso em que você seja estudante, e produza seu próprio resumo. Você pode, antes de produzir o resumo, esquematizar o texto.

Até aqui, você já viu como funciona o processo de produção dos gêneros esquema e resumo. Vamos entender outro gênero acadêmico, na sequência.

## POR FIM, POR ENQUANTO... RESENHA ACADÊMICA

A resenha também tem o propósito de referenciar e sintetizar as ideias de um texto-fonte, tais como filme, vídeo e materiais científicos ou de natureza cultural. Entenda você mesmo o que acabamos de dizer, através da leitura destes exemplos:

### Resenha 1

ELIAS, V. M. S. **Hipertexto, leitura e sentido.** In: Calidoscópio vol. 3, n. 1, 2005. p. 13-19.

Vanda Maria Elias é doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Nesta obra a autora explica o que é o hipertexto e como o leitor pode fazer uso dessa função de maneira eficaz. Elias começa explicando o conceito de hipertexto e, para isso, ela faz uso de obras de outros autores e estudiosos da área. Ela passa por questões, tais como: se todo texto é um hipertexto, o papel importante do leitor, já que no hipertexto ele tem uma grande liberdade de escolha, e também são abordadas as novas funções que a tecnologia trouxe para o uso do hipertexto. É falado ainda que tanto autor quanto leitor são vistos como colaboradores ativos.

O texto cumpre sua função inicialmente apresentada de explicar as questões em volta do que é um hipertexto e de como o leitor pode fazer uso dele. A autora aborda o tema em tópicos, o que facilita o entendimento de cada ideia abordada na obra. As citações de frases de outros escritores ajudam no entendimento do tema e torna mais visível o pensamento geral a respeito do assunto. A sua escrita é de fácil compreensão, não contendo muitas palavras que poderiam dificultar o entendimento, apesar de conter pensamentos bem estruturados e uma visível boa pesquisa sobre o hipertexto. Não contém explicações longas, e observo que a ideia realmente não seja essa. É uma leitura bem proveitosa a todos que se interessam e estudam a área da Linguística.

## Resenha 2

ELIAS, V. M. S. **Hipertexto, leitura e sentido**. In: Calidoscópio vol. 3, n. 1, 2005. p. 13-19.

No texto “Hipertexto, leitura e sentido”, a autora Vanda Elias busca diferenciar o que seria um hipertexto e o que seria um texto. Dizendo que um hipertexto é formado por ligações onde o leitor tem uma postura mais ativa e tem a sua própria maneira de guiar a leitura, já que são múltiplos os *links* para se ler aquele texto. Já o texto tem formato e ideias mais fixas e todas as direções que podem ampliar mais o sentido do texto estão a margem e não como ideia principal ou páreos ao corpo textual. Com isso, Vanda diferencia o hipertexto como um campo muito mais amplo do que a natureza limitada por si só do texto.

Contudo, ao finalizar o artigo, a autora não explicita de forma clara a diferença de ambos e como de maneira prática podemos identificar um texto e um hipertexto de maneira separada, pelo contrário. O texto carece de informações principalmente no que tange ao hipertexto, se o hipertexto não se resume apenas ao âmbito tecnológico, onde de maneira clara eu posso encontrar o hipertexto e fazer os *links* necessários para identificá-los? E como pôr em prática essa leitura dinâmica, quando ela não está no formato de “texto múltiplo” “eletronicamente construída” fora da internet?

Assim, concluo que o artigo “Hipertexto, leitura e sentido” tem intenções bastante claras de diferenciar um hipertexto de um texto. Porém, não entrega isso com sucesso, as definições são confusas e pela carência de exemplos práticos, o leitor não vai conseguir assimilar essa diferença, porque os conceitos postos pela autora ficaram difusos, se o hipertexto não se resume ao uso da tecnologia, onde mais posso encontrá-lo? A pergunta ficou sem resposta.

1) Visualmente, o que diferencia os gêneros esquema, resumo e resenha?

---

---

---

---

---

2) Preencha o quadro abaixo com informações sobre os elementos linguísticos presentes nas resenhas 1 e 2:

	<b>Resenha 1</b>	<b>Resenha 2</b>
Apresen- tação dos autores e/ ou do tex- to-fonte		
Síntese do conteúdo		
Opinião/ avaliação/ apreciação sobre o tex- to-fonte		

3) Os posicionamentos adotados pelos autores das resenhas são capazes de influenciar a adesão dos leitores sobre o texto-fonte? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4) As resenhas apresentam posições contrárias sobre o texto-fonte. Você se sentiu mais influenciado por qual delas? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5) A referência do texto-fonte é indispensável à produção de gêneros secundários a eles, para que o leitor ou o próprio autor consiga se localizar e, se desejar, consultar a origem das informações. Localize as referências dos resumos e das resenhas e preencha as informações indicadas:

	<b>Resumos 1 e 2</b>	<b>Resenhas 1 e 2</b>
Nome completo do(s) autor(es)		
Título do texto		
Revista que publicou o texto		
Local e data de publicação da revista		

6) Quais ideias foram resumizadas ao longo dos parágrafos das resenhas?

	<b>Resenha 1</b>	<b>Resenha 2</b>
1º parágrafo		
2º parágrafo		
3º parágrafo		

7) Quais palavras e/ou expressões indicam juízo de valor sobre o texto-fonte nas resenhas 1 e 2? Elas são favoráveis ou desfavoráveis ao texto inicial? Explique.

---

---

---

---

---

8) Como avaliador(a) das resenhas, verifique os elementos linguísticos presentes nelas, assinale as opções que julgar pertinentes e escreva um comentário que justifique a opção assinalada.

a) Apresentação do título e autor do texto-fonte.

Resenha 1: ( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Comentário:

---

---

---

---

---

---

Resenha 2: ( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Comentário:

---

---

---

---

---

---

**b) Síntese clara e pertinente sobre o texto-fonte.**

Resenha 1: (  ) Sim                      (  ) Parcialmente                      (  ) Não

Comentário:

---

---

---

---

---

---

---

Resenha 2: (  ) Sim                      (  ) Parcialmente                      (  ) Não

Comentário:

---

---

---

---

---

---

---

**c) Correção linguística (trechos, palavras, expressões inadequados).**

Resenha 1: (  ) Sim                      (  ) Parcialmente                      (  ) Não

Comentário:

---

---

---

---

---

---

---

Resenha 2: ( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Comentário:

---

---

---

---

---

---

---

---

d) Apreciação crítica sobre o texto-fonte.

Resenha 1: ( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Comentário:

---

---

---

---

---

---

---

---

Resenha 2: ( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Comentário:

---

---

---

---

---

---

---

---

A resenha é um gênero que tem por função informar sobre e avaliar uma obra, utilizando a síntese, a descrição e a avaliação, por meio de linguagem argumentativa, conforme os seguintes movimentos retóricos:

**Ilustração 7 – Movimentos retóricos no gênero resenha**



*Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).*

Os desdobramentos dos movimentos retóricos são descritos por Motta-Roth (2001) em respectivas subfunções, conforme o seguinte quadro, exposto na Ilustração 8: **Ilustração 8 – Descrição dos movimentos retóricos para a produção da resenha**

<b>MOVIMENTOS E SUBFUNÇÕES</b>
<b>Movimento 1: APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL</b>
Subfunção 1: Informar a referência bibliográfica no topo da página
Subfunção 2: Informar o tema do livro
Subfunção 3: Definir o público-alvo
Subfunção 4: Fornecer informações sobre o autor
Subfunção 5: Inserir o livro na área
Subfunção 6: Apresentar uma avaliação geral e concisa
<b>Movimento 2: DESCRIÇÃO</b>
Subfunção 7: Descrever a organização geral do livro
Subfunção 8: Especificar o conteúdo de cada parte
Subfunção 9: Citar outros materiais
<b>Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES</b>
Subfunção 10: Avaliar partes específicas
<b>Movimento 4: AVALIAÇÃO FINAL</b>
Subfunção 11: Avaliar o livro de forma geral
Subfunção 12: Recomendar ou não do livro OU Recomendar o livro com restrições

Quadro: **Organização Retórica da Resenha**, com base em Motta-Roth (2001).

A produção eficaz da resenha depende de uma boa leitura do texto-fonte e da articulação entre a síntese, a descrição e a avaliação, de modo que esses movimentos atendam ao contexto em que é produzida.

Diante de tudo isso, as atividades e reflexões trazidas sobre esses três gêneros indicam um possível caminho para o

desenvolvimento da escrita acadêmica. Isso porque, a produção desses gêneros segue o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos conhecimentos, além de documentar os materiais utilizados em aulas, como recurso para consulta em atividades posteriores.

### **PARA IR MAIS LONGE: CONTINUE O PROCESSO...**

Como visto até aqui, este material teve como intuito despertar seu interesse pela escrita acadêmica, fazendo-lhe compreender a produção dos gêneros acadêmicos como uma prática situada, que não pode ser orientada por uma receita, como aquela apresentada no início desta unidade. Sendo fruto de uma ação da linguagem (BRONCKART, 2006, 2007, 2019), a escrita dos gêneros acadêmicos deve ser orientada pelo contexto de produção do qual eles fazem parte, incluindo-se, nesse prisma, as mais diversas culturas disciplinares (HYLAND, 2014; NAVARRO, 2017) existentes na academia.

Por essa razão, em vez de procurar receitas de como se fazer esse ou aquele gênero, você deve aprimorar seu hábito de leitura, porque é estreita a relação entre ler e escrever. Sobretudo, você deve instituir a escrita como um processo, uma prática frequente em seu cotidiano. Utilize a escrita como um processo que te auxiliará na compreensão dos conteúdos disciplinares (CARLINO, 2017) que precisa aprender. Pratique, a partir de então, as estratégias linguísticas tão requisitadas no ambiente acadêmico, como sumarizar, parafrasear e reformular ideias, dentre tantas outras táticas pertinentes à construção de texto coeso e coerente. Esta é uma prática que poderá te proporcionar a proficiência na escrita!

### **REFERÊNCIAS**

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção do conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambilis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, Charles. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Maru Jo. **Gênero: História, Teoria, Pesquisa, Ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, M.L.M.(Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 59-89.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique**. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp.277-296.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HYLAND, K. English for Academic Purposes. In LEUNG, C.; STREET, B. (eds.). **The Routledge Companion to English Studies**. London: Routledge, 2014.

JUCHUM, Maristela. **A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos**. Rio Grande do Sul: Horizontes de Linguística Aplicada, ano 13, n. 1, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In.: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, L. Antônio. [2001]. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, C. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria, RS: UFSM/ Imprensa Universitária, 2001.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, linguística e química**. Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: UFSM. v.18 (1-2), jan/dez. 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NAVARRO, Frederico. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. In.: IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, G. (Eds.). **Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017, p. 7-15.

OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois. **O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação**

discursiva. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de, 2014. **Retextualização no gênero monografia**. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

## **RESPOSTAS DAS ATIVIDADES ...**

Nesta seção, apresentamos, conforme sequência da unidade didática, as respostas das atividades propostas.

### **ATIVIDADE INICIAL**

- a) Verdadeira. Considerada como uma estratégia de leitura, a antecipação de conteúdo permite agilizar as leituras que precisamos realizar durante a escrita do nosso texto. Então, por meio do título, sumário, resumo da contracapa do livro, por exemplo, fazendo o processo de antecipação de conteúdo ou lançamento de hipóteses, podemos inferir se selecionamos ou não tal texto para nosso acervo de leituras. Não podemos esquecer que leitura e escrita são processos indissociáveis. Logo, se colocamos em prática as estratégias de leitura para realizar, de forma precisa, as leituras necessárias, facilitamos, também, nosso processo de escrita.
  
- b) Verdadeira. Uma vez construída em uma prática com fins comunicativos, nossa escrita visa um leitor potencial, ou seja, um público-alvo específico. Inclusive, este leitor define o grau de formalidade do nosso texto. Não escrevemos para o coordenador de nossa pós-graduação, tal como escrevemos para nosso colega de classe. Como o contexto de produção orienta a escrita do nosso texto, compreendemos a particularidade orientada da escrita acadêmica (OLIVEIRA, 2016); embora seja importante entender que esta é uma característica implícita na própria prática linguageira (BRONCKART, 2019), que define o gênero a ser utilizado na atividade que realizamos, assim como a maneira como devemos nos comportar.

- c) Falsa. O texto é, sim, determinado pela época e pelo local em que foi escrito, dado que o processo da escrita envolve a compreensão dos fatos sociais (BAZERMAN, 2005) por parte do sujeito que o escreve. Ao colocar em prática o processo de escrita, o indivíduo movimenta sua compreensão em torno dos fatos envolvidos em tal processo, assim como imprime toda sua história discursiva individual no ato da escrita; independentemente de ser em contexto acadêmico ou outro contexto.
- d) Verdadeira. Este é um dos motivos de Oliveira (2016) apresentar, como uma das particularidades da escrita acadêmica, o termo normatizada. O processo de escrita precisa atender às normas do contexto de produção em que ele se circunscreve. Por isso, é importante ressaltar que não existem normas fixas, mas características que perpassam as mais diversas culturas e os mais diversos domínios disciplinares.
- e) Falsa. Quem seleciona as informações importantes, a serem colocadas no resumo, é o leitor do texto-fonte. Ao escrever o resumo, este leitor do texto-fonte ocupa o papel de autor. Seu resumo mobiliza outros leitores, de modo que não há como o leitor do resumo modificar a escrita em que ele é a audiência (BAZERMAN, 2006).
- f) Falsa. Ao resumir a obra de outro autor, precisamos ser imparciais e apenas identificar/ sumarizar as ideias centrais do texto, refletindo, espelhando a estrutura original dele (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). Comentários avaliativos e pessoais podem ser apresentados na resenha, cuja função é não só apresentar as ideias centrais do texto, mas, também, fazer uma avaliação dele e indicá-lo à determinada audiência.

- g) Falsa. Não copiamos trechos do texto original ao resumir o texto de outra pessoa. Por isso, precisamos usar a paráfrase: estratégia linguística por meio da qual apresentamos as ideias do autor do texto-fonte, citando-as de forma indireta, com outras palavras, diferentes das usadas pelo autor lido.
- h) Verdadeira. Ao longo do resumo e da resenha, necessitamos realizar o gerenciamento de vozes (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004) de maneira adequada, citando o autor do texto-fonte sempre que apresentar uma ideia nova para que o leitor do texto (resumo ou resenha) compreenda a quem pertence as ideias apresentadas. Além disso, vale frisar que apenas a resenha apresenta avaliação do texto original. Então, ao resumir o texto, por precisarmos ser impessoais, é fundamental sempre fazer referência ao autor, utilizando de sinônimos, pronomes pessoais, dentre outras formas de realizar a coesão anafórica do texto, para correta compreensão das informações expostas.
- i) Verdadeira. Apesar de serem textos cuja produção é realizada a partir da leitura de um determinado texto, o resumo e a resenha precisam ser textos completos de sentido, assim, compreensíveis por si mesmos. Dessa maneira, eles cumprem com seu papel social de permitir ao leitor a escolha de ler ou não o texto-fonte.
- j) Verdadeira. O resumo e a resenha, como gêneros que apresentam para seus leitores as ideias centrais de um livro, capítulo, entre outros textos lidos, precisam refletir a estrutura da obra resumida ou resenhada, para que a audiência pretendida entenda o que os espera. Em outras palavras, é preciso que o agente produtor apresente uma visão panorâmica do texto que está resumindo e/ou avaliando, entendendo que, para despertar o interesse em seu leitor, este precisa compreender o que lhe foi apresentado (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004; MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010).

- k) Verdadeira. Existem dois tipos de esquema. O esquema *a priori* auxilia no planejamento do texto a ser elaborado e o esquema no decorrer da/ após a leitura de um texto (GUIMARÃES; NUNES; PEREIRA, 2017) exerce a função de um mapa conceitual, em que identificamos as ideias principais do texto.
- l) Falsa. É evidente e imprescindível que, ao ler um texto, você realize anotações em torno do que lhe chama mais atenção no texto, considerando a ativação dos conhecimentos em seu cognitivo. Realize, pois, um diário de leitura (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004) lhe lembre o que saltou aos seus olhos.
- m) Falsa. O gerenciamento de vozes é imprescindível, haja vista que, sem o delineamento das vozes existentes no texto, é difícil identificar o que corresponde à ideia do autor do texto-fonte e à ideia/avaliação do resenhista. É fundamental, pois, estabelecer limites, utilizando termos que indiquem a responsabilidade enunciativa das informações.
- n) Verdadeira. Para entender esta afirmativa, precisamos lembrar da função social do gênero resenha (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), ou seja, avaliar e indicar um texto a uma determinada audiência. Logo, não há como não direcionar a leitura do texto resumido e avaliado a uma audiência pretendida.
- o) Verdadeira. Ao esquematizar, resumir ou resenhar um texto de outra pessoa, precisamos indicar para nosso leitor a referência da obra lida. Como podemos fazer referência às ideias de um autor, sem indicar a referência e possibilitar o acesso de nossa audiência ao texto-fonte? Devemos sempre oferecer o caminho para compreensão de nosso leitor.

- p) Verdadeira. Apresentar informações como título do texto e nome do seu autor faz parte da visão panorâmica que devemos proporcionar ao leitor do nosso resumo ou resenha. Mesmo que estas informações estejam presentes na referência do texto resumido/resenhado, é importante que façamos a retomada, para que facilite a leitura e compreensão do nosso texto por parte da audiência.
- q) Falsa. Devemos lembrar que uma das características do gênero é sua instabilidade (BAKHTIN, 2011), o que não nos permite dizer que é possível existirem, na produção de gêneros, normas fixas. Se as características dos gêneros podem mudar de acordo com o uso/ contexto de produção, assim deve acontecer com as normas. Então, sendo uma ferramenta da ação de linguagem (BRONCKART, 2019; DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004; MACHADO, 2005), o gênero sempre auxiliará na produção das atividades linguageiras e delas fará parte, nos mais diferentes contextos. Assim, sendo a escrita uma prática situada e os gêneros esquema, resumo e resenha parte desta prática, devemos sempre pensar nas normas dos contextos em que os produzimos.

### **PARA COMEÇAR... ESQUEMAS: MAPAS CONCEITUAIS E MAPAS MENTAIS**

- 1) São esquemas do tipo mapa conceitual, pois são organizados visualmente com o uso de círculos e caixas. Além disso, a hierarquia inicia na palavra e ramifica em desdobramentos que se interconectam com outros desdobramentos ou conteúdos centrais.
- 2) A sequência dos procedimentos para produzir um esquema é:
  - I- definir o conceito principal;
  - II- definir palavras e expressões principais do texto;
  - III- definir ideias secundárias;

IV- escolher uma frase curta que transmita cada uma dessas ideias;

V- escolher uma representação gráfica que mostre a relação entre essas ideias.

- 3) O esquema apresenta a função de facilitar a aprendizagem do conteúdo, por meio do exercício da sistematização. Ademais, é um instrumento de aprendizagem significativa, porque o estudante precisa compreender bem o texto-fonte, para conseguir elaborar adequadamente seu esquema.
- 4) Nos esquemas, os quadros representam os conceitos-chave, as linhas conectam as relações entre os conceitos, as palavras e os trechos significam uma breve descrição dos conceitos unidos pelas linhas, dando a ideia de relação entre eles.
- 5) Resposta pessoal.

### **PARA CONTINUAR... RESUMO ESCOLAR/ACADÊMICO**

- 1) Os resumos 1 e 2 são curtos, objetivos e sintetizam o conteúdo do texto-fonte. No entanto, o resumo 1 inicia mencionando os nomes dos autores e o título do texto-fonte, descreve claramente o conteúdo e faz menção às ações realizadas pelos autores do texto; já o resumo 2 inicia pela credencial dos autores (estudantes de Letras) e não utiliza conectivos para ligar as informações do texto, pois é construído de sentenças isoladas.

2)

Texto	Palavras que indicam os conteúdos	Trechos que caracterizam os conteúdos
<b>Resumo 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gêneros textuais emergentes</li> <li>- tecnologias</li> <li>- propostas didáticas</li> <li>- alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- advindos dos novos avanços das tecnologias digitais.</li> <li>- ferramentas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula.</li> <li>- facilitará o processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>- terão oportunidade de ter uma educação atualizada e contextualizada e em compasso com o mundo contemporâneo.</li> </ul>
<b>Resumo 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tecnologias digitais</li> <li>- professores</li> <li>- propostas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que isso é tão importante porque, dos gêneros já existentes, estão surgindo os novos pelos meios digitais, que estão sendo cada vez mais utilizados.</li> <li>- procurarem meios de se fazer uso dessas tecnologias em sala de aula.</li> <li>- estabelecer uma conexão com os gêneros já conhecidos, discussão por temas e criação de blogs.</li> </ul>

3) O resumo 1 parece mais compreensível do que o resumo 2, pois realiza melhor a conexão entre palavra e trecho, usando conectivos e linguagem formal.

4)

	Resumo 1	Resumo 2
Referência ao autor	- José Araújo, Maria da Silva e Luana Farias - Os autores	- Alunos do curso de Letras - Eles - Os graduandos - Os autores
Referência à obra	- O artigo	- O texto

5)

	Resumo 1	Resumo 2
Verbos e tempo verbal	- começam (presente) - visam (presente) - tornar (infinitivo) - sugere (presente) - facilitará (futuro) - terão (futuro)	- traz (presente) - mostram (presente) - procurarem (futuro) - fazer (infinitivo) - apresentam (presente) - estabelecer (infinitivo) - dizem (presente) -acontecer (infinitivo)
Recursos coesivos	- com esse avanço - assim - contudo	- que - apesar de

6)

	<b>Resumo 1</b>	<b>Resumo 2</b>
Adequações	Inicia situando autores e texto-fonte; apresenta linguagem adequada, com correção linguística, uso de conectivos, bem como demonstra capacidade de síntese e compreensão sobre o texto-fonte.	Atribui ações aos autores do texto-fonte, indicando os principais assuntos levantados nele, bem como demonstra compreensão e capacidade de síntese.
Inadequações ou sugestões de melhoria	A sugestão é a de que, no trecho final, fosse atribuída a conclusão aos autores do texto-fonte, por meio de menção.	Não menciona os nomes dos autores ou o título do texto-fonte, além de fazer uso de linguagem simples, com pouca ocorrência de uso de conectivos.

7) Sugestões de palavras-chave:

Palavras-chave 1: Gêneros emergentes. Tecnologias digitais. Ensino.

Palavras-chave 2: Tecnologias digitais. Gêneros. Proposta de ensino.

## **POR FIM, POR ENQUANTO... RESENHA ACADÊMICA**

1) Visualmente, os gêneros esquema, resumo e resenha são diferentes, tanto pela extensão quanto por outros elementos. Por exemplo: o esquema é mais visual e apresenta uma

estrutura formada pela conexão entre quadros ou círculos e linhas utilizadas com a função de ligar um conteúdo ao seu conceito; o resumo é usualmente um texto composto por apenas um parágrafo; e a resenha tem extensão variada, a depender também da quantidade de páginas do texto-fonte e é estruturada em parágrafos.

2)

	<b>Resenha 1</b>	<b>Resenha 2</b>
Apresentação dos autores e/ou do texto-fonte	Nome e credencial; sobrenome; pronome; expressão “a autora”.	Nome e sobrenome; nome; expressão “a autora”.
Síntese do conteúdo	Verbo seguido da ação exercida a partir dele. Parece descrever adequadamente o texto-fonte.	Objetiva, e maior parte dedicada à crítica.
Opinião/avaliação/apreciação sobre o texto-fonte	Elogios e recomendação de leitura.	Crítica negativamente, apontando muitas lacunas no texto-fonte.

3) Os posicionamentos dos resenhistas são sim capazes de influenciar o leitor, pois são formulados em linguagem argumentativa, que recorre à descrição de trechos e recomenda ou não a obra, como fazem, respectivamente, os autores das resenhas 1 e 2.

4) Resposta pessoal.

5)

	<b>Resumos 1 e 2</b>	<b>Resenhas 1 e 2</b>
Nome completo do(s) autor(es)	J. A. C. Araújo; M. J. Silva; L. F. P. Farias	Vanda Maria Elias
Título do texto	Gêneros digitais: uma proposta para aulas de Língua Portuguesa	Hipertexto, leitura e sentido
Revista que publicou o texto	Anais do IX Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal	Calidoscópico
Local e data de publicação da revista	João Pessoa. 2011.	Não tem local. 2005

6)

	<b>Resenha 1</b>	<b>Resenha 2</b>
1º parágrafo	Aponta o conceito de hipertexto	Aponta o conceito de hipertexto
2º parágrafo	Apresenta uma crítica positiva ao texto-fonte	Crítica negativamente o texto-fonte
3º parágrafo	-----	Crítica negativamente o texto-fonte

7) Julgamento sobre o texto-fonte:

Resenha 1: cumprem sua função; facilitam o entendimento; ajudam no entendimento; uma visível boa pesquisa; uma leitura bem proveitosa.

Resenha 2: não explicitam de forma clara a diferença; carecem de informações; não entregam isso com sucesso; definições são confusas; o leitor não vai ter dificuldade de assimilar essa diferença; conceitos (...) difusos.

8) Resposta pessoal, que deve ser planejada com base nos conceitos formulados e critérios estabelecidos nas questões anteriores.



# CAPÍTULO 2

## Audiodescrição nas aulas de literatura

*Ana Carolina Correia Almeida*

“Pessoas com deficiência têm o direito...  
ao respeito pela sua dignidade humana...  
aos mesmos direitos fundamentais que os concidadãos...  
a direitos civis e políticos iguais aos de outros seres humanos...  
a medidas destinadas a permitir-lhes a ser o mais autossuficientes possível...  
a tratamento médico, psicológico e funcional [e]  
a desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo [e]  
a apressar o processo de sua integração ou reintegração social...  
à segurança econômica e social e a um nível de vida decente...  
de acordo com suas capacidades, a obter e manter o emprego ou se engajar em uma ocupação útil, produtiva e remunerada e se filiar a sindicatos [e] a ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todas as etapas do planejamento econômico e social...  
a viver com suas famílias ou com pais adotivos e a participar de todas as atividades criativas, recreativas e sociais [e não] serem submetidas, em relação à sua residência, a tratamento diferencial, além daquele exigido pela sua condição...  
[a] serem protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e todo tratamento abusivo, degradante ou de natureza discriminatória...

[e] a beneficiarem-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a própria proteção ou de seus bens...”

Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,  
proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 9 de dezembro de 1975.  
Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>.  
Acesso em: 22 jul 21.

## APRESENTAÇÃO

Seja bem-vindo (a) à unidade didática *Audiodescrição nas aulas de Literatura*. Ela é destinada a professores, estudantes de Letras e pessoas interessadas em inclusão social. Nossa pretensão é introduzi-lo (a) ao mundo da audiodescrição, recurso de acessibilidade comunicacional, para o qual apresentaremos alguns conceitos básicos e sua aplicabilidade em sala de aula.

Ao longo desta unidade, vamos:

- explicar o conceito da audiodescrição, apresentar um breve histórico no Brasil e no mundo, os diferentes públicos, suas possíveis aplicações no contexto cultural, social e educacional;
- apresentar as principais características da audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas;
- demonstrar sugestões de audiodescrição de imagens no material didático e nas aulas de Literatura.

Esperamos que, após esta apresentação, você se sinta sensibilizado e instigado a aprofundar seus conhecimentos sobre a sua relação com a educação inclusiva, principalmente em sala de aula. Para isso, não estamos exigindo que você se torne um audiodescritor profissional, mesmo porque nosso enfoque não é esse, mas que possa usar esses conhecimentos para fornecer a um aluno com deficiência visual oportunidades e possibilidades de acesso às imagens equiparadas aos demais alunos.

Bons estudos!

Figura 1 - Símbolo da audiodescrição



*Fonte: Símbolo da audiodescrição. Fonte: Blog da Audiodescrição.*

*Disponível em: <https://bit.ly/3cOhc6M>. Acesso em 10 fev. 20.*

Descrição da imagem: Símbolo internacional da audiodescrição dentro de um quadrado com fundo branco. As letras AD maiúsculas, pretas com três linhas curvas pretas à direita da letra D sugerem ondas sonoras. Abaixo, entre três linhas curvas, AUDIODESCRIÇÃO em letras maiúsculas pretas.

## **INTRODUÇÃO À AUDIODESCRIÇÃO**

Nesta primeira seção, estudaremos o conceito, os benefícios, o público-alvo e as possíveis aplicações da audiodescrição, o recurso de acessibilidade comunicacional e uma modalidade de tradução visual que transforma imagens em palavras e que permite que pessoas deficientes visuais e com baixa visão tenham acesso ao universo imagético.

### **PARA REFLETIR:**

1. O que você sabe sobre audiodescrição? O que você já ouviu falar sobre esse recurso de acessibilidade comunicacional?

2. Você já assistiu a algum produto audiovisual ou espetáculo com audiodescrição? Qual? Quais foram suas impressões?
3. Quem são as pessoas que podem se beneficiar com o recurso da audiodescrição?

Ao longo desta unidade, pretendemos contribuir para que essas perguntas sejam respondidas com convicção e confiança.

Figura 2 - Menina pensativa



Fonte: Freepik. Disponível em: <https://bit.ly/33jWBUz>. Acesso em: 14 mar. 20.

Descrição da imagem: Desenho com o fundo roxo e lilás de uma menina branca, cabelos curtos e castanhos. Tem olhos grandes e olha para cima. Usa camiseta amarela. Ela aparece do quadril para cima, braço direito ao longo do corpo e o esquerdo flexionado, toca o dedo indicador no queixo. Diferentes símbolos contornam a menina: lâmpada, engrenagens, setas e balões de fala e de pensamento.

## **MAS, O QUE É AUDIODESCRIÇÃO MESMO?**

Esta foi a pergunta de muitos colegas professores ao responder um questionário introdutório sobre o tema. Muitos de nós não conhecemos o recurso de acessibilidade comunicacional chamado de audiodescrição. Há a falta de conhecimento, até mesmo, do público destinado para seu uso, pessoas com deficiência visual ou com baixa visão.

A audiodescrição pode ser conceituada seguindo várias linhas teóricas, seja como uma tradução intersemiótica, como tecnologia assistiva ou como forma de mediação e interação entre videntes e não videntes. Diante de várias definições em torno da audiodescrição, o nosso objetivo é apresentar conceitos que mais nos aproximam da educação. Desse modo, Lívia Maria Motta e Paulo Romeu Filho, importantes estudiosos da área, conceituam a audiodescrição como:

Uma atividade de mediação linguística que transforma o visual em verbal. É um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora. Permite a equiparação de oportunidades, o acesso ao universo imagético e a eliminação de barreiras comunicacionais no contexto cultural, educacional e social (MOTTA; FILHO, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em atividades e eventos culturais, como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras musicais, eventos esportivos e pedagógicos como seminários, aulas etc., por meio de informação verbal. Além disso, é uma forma de mediação linguística que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.

## **O PÚBLICO-ALVO**

O maior contingente de usuários da audiodescrição são as pessoas com deficiência visual, porém há outros grupos que também podem ser beneficiados pela tradução das imagens. Além de pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos (MOTTA, 2016).

## **APLICABILIDADE DA AUDIODESCRIÇÃO**

As pessoas deficientes visuais, hoje em dia, não precisam ser culturalmente desfavorecidas. Com a narração dos elementos visuais – produtos audiovisuais, eventos sociais e culturais e materiais didáticos –, os deficientes visuais experimentam recursos visualmente envolventes das imagens, rica variedade de cores, efeitos de iluminação, gestos e expressões faciais que, para outros, costumam ser normais, ou seja, informações que uma pessoa deficiente visual ou que tem baixa visão só poderia vivenciar através da interpretação das imagens em palavras de um colega próximo. Isto é, a audiodescrição fornece ao usuário uma medida de independência e também dispensa o companheiro do usuário da necessidade de transmitir o que acontece a cada momento.

Para TV, cinema e teatro, audiodescritores profissionais transmitem a imagem visual que envolve descrições concisas e objetivas precisamente cronometradas para ocorrer apenas durante os lapsos entre diálogo e outros elementos sonoros significativos.

Nos museus, a audiodescrição aumenta a experiência de visita guiada para visitantes que enxergam, como os idosos, e fornece essa medida de acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão. Passeios gravados com audiodescrição ajudam os visitantes a realmente verem os tesouros escondidos nos museus.

Claro que não se pode deixar de apresentar a aplicabilidade da audiodescrição na escola, nosso foco. A escola é um dos meios

mais importantes e potencialmente eficazes de disseminação da audiodescrição. Da mesma maneira, pode ser utilizada nas mais diferentes situações nos processos escolares, desde a orientação e mobilidade, ou seja, na própria estrutura física, como saber localizar-se dentro da escola, transitar com independência e autonomia; realizar as atividades propostas e interagir com as pessoas que lá trabalham; ouvir uma descrição de imagens de um livro didático, de uma charge, de um gráfico, passando por um filme exibido em sala de aula, até um evento cultural realizado na escola.

O objetivo da audiodescrição em sala de aula é oferecer ao aluno deficiente visual o mesmo conhecimento oferecido ao aluno vidente, pois, na sala de aula inclusiva, ele tem o direito de aprender os conteúdos escolares ensinados com imagens como o fazem seus colegas sem deficiência visual.

Fique Atento:

Veja outros exemplos de aplicações da audiodescrição:

- espetáculos: shows, *stand ups*, espetáculos de dança, musicais, concertos, espetáculos de circo;
- filmes: curtas, longas, documentários, vídeos institucionais, comerciais, séries, DVDs;
- redes sociais: há vários perfis de repartições públicas (Senado), artistas (Ivete Sangalo), lojas (Magazine Luiza), jornais (*Folha de S. Paulo*) que já possuem a descrição das imagens;
- turismo: passeios, visitas;
- esporte: jogos, competições, lutas;
- eventos acadêmicos, corporativos e outros;
- eventos sociais: casamentos, batizados, chá de bebê e outros;

- escola: orientação e mobilidade, imagens no livro didático, filmes, eventos culturais, apresentações em PowerPoint, uso do quadro, contação de histórias e educação a distância;
- eventos religiosos: missas, cultos, cerimônias.

É, portanto, necessário conhecer e aplicar na escola os recursos que já vêm sendo usados em outros contextos para a remoção de barreiras comunicacionais. Isso não quer dizer que será obrigatória a presença de um audiodescritor na escola, como acontece com os intérpretes de língua de sinais. O argumento que defendemos é que o conhecimento sobre o recurso e sobre seus benefícios, aplicabilidade e técnicas permitirá que possa ser utilizado como ferramenta, o que, sem dúvida, poderá contribuir para o enriquecimento do agir pedagógico e para a abertura de mais oportunidades de aprendizagem para os alunos com deficiência visual e com baixa visão, além de alunos com deficiência intelectual, alunos com dislexia, com déficit de atenção, e até mesmo alunos sem deficiência.

### **Para ir mais longe:**

Para saber mais e aprofundar mais sobre o conceito de audiodescrição, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SvWInrrncGg>. Acesso em 20 jun.21.

O vídeo apresenta uma entrevista com Adriana Pagano (professora da Faculdade de Letras da UFMG) e Flávia Mayer (doutora em Letras).

### **Proposta de atividade:**

Leia o artigo *Inclusão escolar e audiodescrição*, da professora Livia Maria Villela de Mello Motta, que fornece orientações aos educadores: <https://bit.ly/3etsYmU>.

Após a leitura do artigo, responda<sup>1</sup>:

1. O que é audiodescrição?
2. Qual é o público que se beneficia desse recurso?
3. Como pode ser feito o uso da audiodescrição na escola?

## **DESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS E DINÂMICAS**

Nesta seção, vamos estudar os princípios da descrição de imagens estáticas, e aprender a descrever pessoas, paisagens e obras de arte, com atenção às técnicas de pintura. Vamos ainda nos capacitar a detalhar imagens dinâmicas para facilitar a apresentação de um vídeo em sala de aula.

### **PRINCÍPIOS DA AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS**

No Brasil, ainda não existe uma norma específica que audiodescritores profissionais seguem à risca. Eles se baseiam em, pelo menos, dois documentos:

- Nota Técnica Nº 21 / 2012 / MEC de 10/04/2012 que orienta a descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy.
- Norma Brasileira ABNT NBR 16452/2016 a qual visa normalizar a produção da audiodescrição para garantir a qualidade da acessibilidade aos serviços e produtos audiovisuais.

#### **1 SUGESTÃO DE RESPOSTA:**

1.A audiodescrição transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão social, cultural e escolar. 2. Além das pessoas com deficiência visual, esse recurso amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e com dislexia. 3. Na escola, o próprio professor pode descrever o universo imagético presente em sala de aula como ilustrações nos livros didáticos e livros de história, gráficos, mapas, vídeos, fotografias, experimentos científicos, desenhos, peças de teatro, passeios, feiras de ciências, visitas culturais, dentre outros.

Muitas orientações sobre a audiodescrição indicam o parâmetro prescritivo de neutralidade, que diz respeito à ausência da voz autoral do audiodescritor **não** devendo avaliar ou interpretar, fazendo juízos de valor. Na Linguística, sabemos que esse parâmetro, ou seja, a invisibilidade de quem descreve, perde definitivamente o seu valor pelo simples fato de que nenhum texto pode ser neutro. Todo texto está carregado de intenções, significados, explícitos e implícitos e ideologia, que dependem, indispensavelmente, do contexto em que foi produzido. Concordamos com Bakhtin (2011, p. 309): “Por trás de cada texto está o sistema da linguagem (...) porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido.” (BAKHTIN, 2011, p. 309)

Não podemos descrever como se fosse apenas uma técnica, visto que a audiodescrição une a técnica e valores de interpretação, ou seja, da voz autoral de quem a descreve. A leitura das imagens deve ser focada no gênero discursivo, suas características e intenções, buscando proporcionar ao aluno reconhecer o sentido simbólico que uma imagem representa dentro de um contexto social.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc (BAKHTIN, 2011, p. 282).

A audiodescrição de imagens estáticas apresenta características próprias, como a construção dos períodos, a coerência, a coesão, a fluência textual e a priorização da informação. Os principais elementos orientadores da audiodescrição de imagens estáticas são: **o que, quem, como, quando, onde, de onde**, não necessariamente nesta ordem.

De acordo com Motta (2016), um dos princípios para a elaboração da audiodescrição de imagens estáticas é examinar os elementos imagéticos, tendo em mente alguns aspectos:

- ✓ Descreva o que está na imagem. Procure não explicar além do que está explícito,
- ✓ Focar nas informações mais relevantes, sem resumir,
- ✓ Mantenha a consistência tradutória (uso de nomes e termos iguais ou semelhantes, para estabelecer relações entre os elementos textuais),
- ✓ Não se esqueça das legendas e textos inseridos na imagem. Se existir legenda, comece com as informações contidas nela,
- ✓ Empregue frases simples e completas, **no tempo presente**,
- ✓ Mencionar as imagens de fundo e outros recursos gráficos utilizados,
- ✓ Mencionar cores e outros detalhes e
- ✓ Usar gerúndio, adjetivos e advérbios quando fizer sentido na cena (vídeos).

Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 3 - Cesto com maçãs



Fonte: Freepik. Disponível em: <https://bit.ly/3467p8c>. Acesso em: 14 abr. 2020

Elementos norteadores: **O QUE/QUEM, COMO, QUANDO, ONDE, DE ONDE**

- ✓ **RESUMO** – Fotografia de uma cesta com maçãs
- ✓ **ONDE** – Sobre uma mesa de madeira
- ✓ **O QUE/ QUEM** - uma cesta quadrada marrom cheia de pequenas maçãs vermelhas
- ✓ **COMPLEMENTO** - algumas com folhas verdes. Quatro maçãs estão fora da cesta.

Então, a audiodescrição ficaria assim:

Descrição da imagem: Fotografia de uma cesta com maçãs. Sobre uma mesa de madeira, há uma cesta quadrada marrom cheia de pequenas maçãs vermelhas, algumas com folhas verdes. Quatro maçãs estão fora da cesta.

## **AUDIODESCRIÇÃO DE FOTOGRAFIAS DE PESSOAS**

A leitura minuciosa da fotografia de pessoas e a análise detalhada dos elementos imagéticos permitirão que o professor/audiodescritor conheça as especificidades da imagem. Observe os seguintes passos:

- Anuncie o tipo de imagem: fotografia, cartum, tirinha, ilustração, etc.,
- Comece a descrever da esquerda para a direita, de cima para baixo. Informe as cores: fotografia em tons de cinza, em branco e preto,
- Descreva todos os elementos de um determinado ponto da foto e só depois passe para o próximo ponto, criando uma sequência lógica. Os trajés devem vir depois das características físicas,
- Localizar onde a pessoa está e caracterizar o lugar, quando possível e
- Não é necessário mencionar todas as características físicas, somente as mais marcantes.

A audiodescrição de fotografias de pessoas deverá observar os seguintes elementos:

Quadro 1 - Elementos orientadores da audiodescrição de fotografia de pessoas

<b>Gênero e faixa etária</b>	Homem, mulher, jovem, criança, garoto, garota, menino, menina, senhor, senhora, homem idoso, mulher idosa, homem de meia idade, mulher de meia idade.
<b>Cor de pele</b>	Branco, negro, oriental, indígena.
<b>Estatura</b>	Alto, baixo, estatura mediana.
<b>Peso</b>	Corpulento, magro, musculoso, corpo atlético.
<b>Olhos</b>	Cores (azuis, pretos, castanhos, verdes); formato (amendoados, grandes, puxados, pequenos).
<b>Cabelos</b>	Cores (pretos, castanhos, louros, ruivos, brancos, grisalhos); comprimento (longos, curtos, na altura dos ombros); tipo/textura (encaracolados, lisos, anelados, ondulados, cacheados, fartos, ralos).
<b>Boca</b>	Lábios finos, lábios grossos.
<b>Sobrancelhas</b>	Espessas, finas, grossas, arqueadas.
<b>Nariz</b>	Afilado, arrebitado, grande, largo.
<b>Trajes</b>	Vestido, saia, calça, blazer, terno, bermuda, <i>shorts</i> , colete, camiseta, <i>jeans</i> , vestido longo, capa, casaco, sobretudo, camisa de manga longa, cueca, calção de banho. Atenção para os trajes de época.

*Fonte: Elaborado pela autora (2021)*

Vejamos, como exemplo, a audiodescrição da fotografia de Nelson Mandela:

Figura 4 - Fotografia de Nelson Mandela



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em: <https://bit.ly/2GiNc6I>.  
Acesso em: 10 maio 20

Descrição da imagem: Fotografia do peito para cima de Nelson Mandela com o fundo desfocado. Nelson Mandela é um homem negro, tem cabelos curtos e brancos, rosto oval, olhos pequenos, nariz largo e boca grande. Está com camisa dourada com detalhes na gola sobre camiseta branca. Ele sorri. Ao fundo imagem desfocada de pessoas.

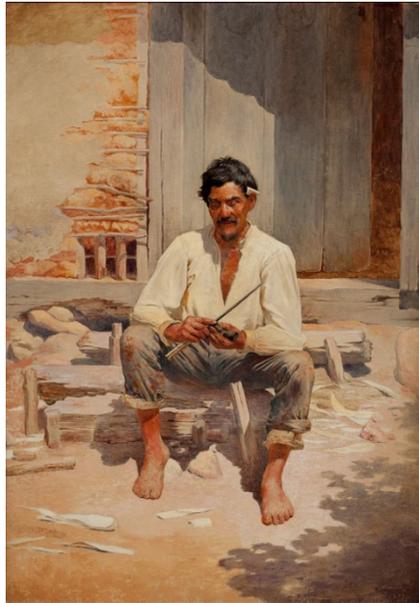
### **AUDIODESCRIÇÃO DE OBRAS DE ARTE**

A audiodescrição de obras de arte permite que as pessoas com deficiência visual possam fazer um passeio histórico, conheçam lugares, pessoas e voltem ao tempo. O poder da arte é exatamente este: o de surpreender, emocionar, inquietar, fazer pensar; trata-se da criação que projeta ou reflete a intenção de um artista. As pessoas que enxergam também podem aprender a olhar, aprofundar-se na apreciação estética por meio da audiodescrição.

Uma pesquisa inicial para se conhecer os materiais utilizados, dimensões, épocas e significados é essencial para que a audiodescrição seja fidedigna e que realmente traduza a obra. Nem sempre é possível usar tudo o que foi pesquisado no texto descritivo; entretanto, as informações coletadas direcionam o olhar e orientam o professor/audiodescritor em seu trabalho. Segue um exemplo de uma descrição de uma pintura:

- título da obra: *Caipira picando fumo*;
- autor: Almeida Júnior;
- data: 1893;
- técnica: óleo sobre tela;
- dimensões: 202 cm x 141 cm.

Figura 5 - *Caipira picando fumo*, de Almeida Júnior



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em: <https://bit.ly/36pt6m6>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Descrição da imagem: Pintura de um homem de meia idade sentado em uma escada de troncos de madeira picando o fumo. O homem é magro, branco de pele morena, cabelos pretos curtos com alguns fios brancos, sobrancelhas grossas, olhos semi-abertos, nariz grande, lábios finos, boca e orelhas pequenas, tem bigode e cavanhaque grisalhos. Ele usa camisa branca de mangas longas aberta no peito com os punhos encardidos. A camisa destaca-se com a luminosidade do sol. A calça é amarronzada, surrada, suja de barro, com as barras dobradas na altura das canelas. Ele está descalço, com os pés sujos de barro. O homem está sentado sobre o segundo degrau de uma escada feita de troncos de madeira com os pés no chão e os cotovelos escorados nos joelhos. Tem presa, acima da orelha esquerda, uma pequena folha de palha de milho. Com o rosto, levemente voltado para baixo, mantém os olhos semiabertos, com as pálpebras baixas, como quem olha o facão que corta o pedaço de fumo de corda. As mãos que picam o fumo estão com marcas de barro. Atrás do homem, a metade inferior de uma porta de madeira entreaberta e, à esquerda, em tons de ocre, uma parede de taipa com ripas aparentes e reboco inacabado. No chão, há palhas de milho espalhadas à frente e à direita do homem. Também, próximo às palhas e aos pés dele, há parte de uma sombra de árvore.

## **AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS DINÂMICAS**

Em sala de aula, deve-se explorar o universo dos audiovisuais. Ao planejar o uso de um vídeo com alunos que tenham deficiência visual, a primeira tarefa a ser feita é verificar se o vídeo já foi produzido com audiodescrição. Se não, outra tarefa importante é tornar o vídeo acessível. O conhecimento sobre técnicas e procedimentos utilizados pelos audiodescritores para a elaboração de roteiros de audiodescrição e narração de imagens dinâmicas é bastante útil e deve ser usado na preparação de qualquer tipo de vídeo para exibição na escola.

A audiodescrição de imagens dinâmicas é inserida preferencialmente entre os diálogos. Entretanto, quando for necessário transmitir uma informação essencial para o entendimento de determinada cena, apesar de não ser aconselhável, poderá se sobrepor aos diálogos ou à fala do narrador. Há, ainda, a necessidade da síntese e escolha dos elementos essenciais para o entendimento – aqueles mais relevantes –, pois o tempo entre as falas é, geralmente, pequeno, o que aponta para a conveniência de seleção da informação. Deve ser, portanto, a mais informativa possível, mas, ao mesmo tempo, breve e precisa, para transformar em palavras toda a dimensão do visual.

Durante a apresentação de um vídeo na sala de aula, você, professor, fará a audiodescrição ao vivo, à medida que as cenas forem sendo exibidas. Como o roteiro é elaborado antes, você já conhece os personagens, seus nomes e o desenrolar da ação. Isso será essencial para imprimir naturalidade e entonação à narração. Essa atividade deverá ser incorporada à rotina escolar toda vez que forem exibidos quaisquer produtos audiovisuais e recursos de multimídia.

#### PARA IR MAIS LONGE:

Além dos filmes disponíveis no circuito comercial, há também alguns curtas-metragens, *trailers*, propagandas no *YouTube* com audiodescrição, os quais podem ser utilizados em sala de aula, de acordo com os temas que estão sendo discutidos nas unidades didáticas. Para saber sobre os títulos que já contam com audiodescrição, acesse: <http://cegosbrasil.net/audiodescritos/filmes>.

#### PROPOSTA DE ATIVIDADE:

Vamos assistir a um filme instigante sobre uma criança cega que precisa escrever uma redação sobre as cores das flores. Assista, primeiro, sem audiodescrição, com os olhos vendados: <https://youtu.be/s6NNOeiQpPM>.

Quais as informações que você consegue obter sem ver as imagens? Qual é a mensagem passada por cada música e pelos ruídos da trilha sonora?

Agora, assista com audiodescrição, atento aos elementos orientadores e às informações fornecidas pela audiodescrição: <https://www.youtube.com/watch?v=XKJoVMZL6vk>.

O que você achou da experiência? Como você faria a roteirização desses vídeos? Você faria essa atividade de sensibilização com os seus alunos?

## **AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS NO DIA A DIA DA SALA DE AULA**

Nesta seção, compartilharemos algumas sugestões que podem orientar a audiodescrição de imagens não só dos livros didáticos, mas também das atividades diárias das aulas de Literatura. Nosso objetivo é apresentar, de formas simples, alternativas para que os alunos com deficiência possam compreender e participar ativamente da aprendizagem e do conteúdo que está sendo discutido em sala de aula.

## **A AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Nos livros didáticos, encontramos uma quantidade expressiva de imagens em suas páginas (fotografias, cartazes, charges, gráficos, mapas, tirinhas, histórias em quadrinhos etc.), evidenciando uma valorização da cultura imagética, o que aponta para uma urgente revisão das práticas pedagógicas em sala de aula.

As imagens presentes nos livros ajudam os alunos a entenderem o tema que está sendo discutido, antecipar significados, motivar e criar empatia com o conteúdo (MOTTA, 2016). É muito importante que o professor chame a atenção de todos os alunos, fazendo perguntas que permitam uma exploração crítica das imagens por eles. Além disso, o docente poderá fazer a

descrição ou compartilhar essa prática com os alunos, deixando que eles próprios construam suas inferências pessoais. Além do estudante se sentir motivado e incluído, isso será essencial para a sua interação com o conteúdo, com a atividade, com os colegas e com o professor.

Pesquisas indicam que a audiodescrição didática vai além da mera tradução visual objetiva dessa imagem, “abandona a linguagem pretensamente neutra e assume seu papel de ferramenta de ensino nas mãos do professor audiodescritor, torna-se, ela mesma, um recurso didático não limitado à ferramenta intermediadora” (VERGARA-NUNES, 2016, p.8). A audiodescrição abre janelas do mundo para os alunos com deficiência visual e, certamente, contribuirá no desenvolvimento do repertório linguístico e o senso de observação de quem a realiza (MOTTA, 2016).

## **A AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS NAS AULAS DE LITERATURA**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental é envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a Literatura.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

### **Para Refletir:**

- Você é atento quanto ao uso do quadro negro ou quando realiza uma apresentação no *Power Point*? Você verbaliza tudo aquilo que está escrito ou desenhado? Lembre-se que essa atitude chama a atenção de todos os alunos e permite que os estudantes com deficiência visual acompanhem melhor a aula.
- Você costuma promover experiências táteis com o uso dos sentidos? É interessante desenvolver essa prática com alunos com deficiência visual, pois o tato, a audição e o olfato fornecem elementos importantes para o conhecimento de mundo, orientação e mobilidade. Sempre que possível, use materiais com texturas diversas, tinta relevo, cola, barbante e outros.
- Não se esqueça que as atividades de sensibilização feitas com olhos vendados permitem que os alunos que enxergam se coloquem no lugar do outro e compreendam as dificuldades trazidas pela falta da visão e, ao mesmo tempo, as possibilidades que podem ter para desenvolver os outros sentidos.

### ***A capa dos livros***

É importante observar as informações contidas nas capas de livros e /ou revistas, pois são fundamentais para a compreensão dos textos que veiculam. É preciso considerar quais são as atitudes, experiências, ambientes e materiais mais favoráveis e em que aspectos contribuem para o bom desempenho da leitura.

### ***Os haicais***

Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

De origem japonesa, o haikai é um tipo de poema que se distingue pela brevidade. Chamado de *haiku* no Japão e em alguns outros países do mundo que também adotaram essa forma poética, o haikai pode ser entendido como uma poesia do cotidiano, pautada pela simplicidade, contemplação, abnegação, aceitação da solidão e também humor. Trata-se de um poema composto de três versos cuja ideia principal é plasmar, por meio das palavras, um momentâneo estado de percepção intensa a respeito da existência, da transitoriedade da vida, de estar diante daquilo que é transcendente. Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/haikai.htm>

Figura 7 - Haicai



Fonte: <http://nelsoncruzilustrador.blogspot.com/2016/03/visuais.html>

Descrição da imagem: Haicai colorido intitulado “Hora da partida”, de Nelson Cruz, publicado no blog [nelsoncruzilustrador.blogspot](http://nelsoncruzilustrador.blogspot.com). Ao fundo, céu nublado, no topo de um prédio amarelo, relógio de ponteiro marca 10h10min. O haicai apresenta 3 quadros. No Q1, um relógio de ponteiro em um prédio na cor amarela. No Q2, parte superior direita da estrutura do prédio danificada. No Q3, estrutura do prédio e relógio danificados. No céu, o ponteiro sugere um pássaro voando.

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo, entre elas, a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.

### ***O Cordel***

A Literatura de Cordel é uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira. Segundo Galvão (2000), é uma forma de poesia impressa, produzida e consumida,

predominantemente, em alguns Estados da região Nordeste. Embora caracterizado pela forte presença da oralidade em seu texto e forma, o cordel é necessariamente impresso, distinguindo-se de outras formas de poesia oral, como as pejeas e desafios, “cantados” pelos cantadores ou repentistas.

Esse tipo de manifestação tem como principais características a **oralidade** e a presença de elementos da cultura brasileira. Sua principal função social é de informar, ao mesmo tempo que diverte os leitores. A literatura de cordel é considerada um gênero literário geralmente feito em **versos**. Vejamos um exemplo a seguir.

## O POETA DA ROÇA

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,  
Trabáio na roça, de inverno e de estio.  
A minha chupana é tapada de barro,  
Só fumo cigarro de páia de mío

Sou poeta das brenha, não faço o papé  
De argum menestré, ou errante cantô  
Que veve vagando, com sua viola,  
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,  
Apenas eu sei o meu nome assiná.  
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,  
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,  
Não entra na praça, no rico salão,  
Meu verso só entra no campo e na roça  
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,  
Da lida pesada, das roça e dos oito.

E às vez, recordando a feliz mocidade,  
Canto uma sodade que mora em meu peito.

Eu canto o cabôco com suas caçada,  
Nas noite assombrada que tudo apavora,  
Por dentro da mata, com tanta corage  
Topando as visage chamada caipora.

Eu canto o vaquêro vestido de côro,  
Brigando com o tôro no mato fechado,  
Que pega na ponta do brabo novio,  
Ganhando lugio do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,  
Coberto de trapo e mochila na mão,  
Que chora pedindo o socorro dos home,  
E tomba de fome, sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,  
Eu vivo contente e feliz com a sorte,  
Morando no campo, sem vê a cidade,  
Cantando as verdade das coisa do Norte.

*Patativa do Assaré/ Antônio Gonçalves da Silva*

Disponível em: [www.letras.mus.br](http://www.letras.mus.br). Acesso em: 22 de julho de 2021.

O poema em questão retrata o **trabalhador da roça**, o homem simples do campo. O autor, Antônio Gonçalves da Silva, que ficou conhecido por Patativa do Assaré, nasceu no sertão do Ceará em 1909.

Os saberes impressos nos folhetos do cordel também estão presentes nos grafismos das xilogravuras, uma técnica milenar de criação de ilustrações em madeira e reprodução em papel. Hoje, alguns cordéis também utilizam técnicas de impressão

mais modernas, feitas em programas de computador. As imagens impressas revelam a visão sobre os contos e personagens que até hoje vivem no imaginário do povo.

Figura 8: Xilogravura de Arievaldo Vianna



Fonte: Disponível em: <http://sertaofolhetim.blogspot.com/2018/01/ao-meu-querido-poeta-patativa-do-assare.html>. Acesso em: 21 de jul. 21.

Descrição: Xilogravura em preto e branco de Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré. Ele tem nariz largo e lábios grossos, orelhas grandes. Patativa usa chapéu, óculos escuros e veste camisa. Ao fundo, a esquerda há um mandacaru e no céu, um pássaro.

Aqui, também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas

juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos. (BRASIL, 2017)

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE<sup>2</sup>:

1. Faça a descrição da capa do livro “A bonequinha preta” de Alaíde Lisboa de Oliveira. Não se esqueça de inserir o título da obra, nome do autor(a) e a editora em que ela foi publicada e claro, descrever o fundo e as imagens contidas na capa.



*Fonte: Editora Lê*

### 2 SUGESTÃO DE RESPOSTA:

1 . Descrição da imagem: Capa do livro: Bonequinha Preta de Alaíde Lisboa de Oliveira, 22ª edição da Editora Lê. Na parte superior, centralizado em letras rosas, o nome da autora e abaixo o título do livro e a edição em letras pretas. No centro, uma menina branca, de cabelos castanhos ondulados e olhos fechados. Ela usa vestido longo azul e sandálias. Está sentada em um banquinho segurando uma bonequinha preta que tem laços e vestido vermelhos. No canto da tela, há uma caixa de brinquedos com uma bola e um dado.

## 2. Vamos completar esta Audiodescrição?

Figura 9: Fotografia de Patativa do Assaré



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/10/08/no-dia-do-nordestino-senadores-ressaltam-diversidade-cultural-da-regiao>

Descrição da imagem: Fotografia de....

---

2. Descrição: Fotografia à direita de Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré. Patativa é um homem idoso, branco, tem cabelos curtos e grisalhos, rosto redondo, orelhas e olhos grandes, nariz largo e boca pequena. Tem um semblante sério e lábios bem fechados. Ele usa chapéu preto, óculos escuros e camisa branca. Ao fundo uma parede em bege e a esquerda, uma imagem de Patativa.

### Para ir mais longe:

A Contação de Histórias é uma atividade que encanta crianças e adultos, pois permite que a criança inicie um processo de construção de sua identidade social e cultural, incentiva a formação de leitores. Assista ao vídeo sobre o projeto “Manhãs de História”, do Instituto Tomie Ohtake:

<https://www.youtube.com/watch?v=j6nnBhNyFzA>

### Para finalizar:

Estamos chegando ao fim da unidade! Tenha certeza de que informar-se sobre esse significativo recurso de acessibilidade, poder usá-lo e discuti-lo em sala de aula para que os alunos possam usufruir de seus benefícios, além de contribuir para a multiplicação e divulgação, muito acrescentará ao processo de ensino-aprendizagem. Experiências como essas são inesquecíveis para os alunos e demonstram o nosso interesse, dedicação e paixão pelo ensinar!

## REFERÊNCIAS

ABNT. Norma Brasileira NBR 1645. *Acessibilidade na comunicação – Audiodescrição*. Primeira edição 01.09.2016. ISBN 978-85-07- Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/ABNT%20-%20Acessibilidade.pdf> acessibilidade-na-comunicacao-audiodescricao. Acesso em: 05 jan. 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Versão aprovada pelo CNE, nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2HJZ9mB>. Acesso em: 1º mar. 2020.

BRASIL. Nota Técnica nº 21, 10 de abril de 2012/MEC/SECADI/DPEE. *Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível* – Mecdaisy. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category\\_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 mai.21.

GALVÃO, A. M. O. *Ler/Ouvir Folhetos de Cordel em Pernambuco (1930-1950)*. 537 f. Tese de doutorado do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

MOTTA, L. M. V. M. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas: Pontes Editora, 2016.

MOTTA, L. M. M. V.; FILHO, P. *Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

VERGARA-NUNES, E. *Audiodescrição didática*. 2016. 412 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

# CAPÍTULO 3

## Tradução no ensino de línguas: teorias, reflexões e possibilidades

*Jeremias Lucas Tavares  
João Gabriel Carvalho Marcelino*

### APRESENTAÇÃO E OBJETIVOS

A primeira função da tradução é, então, de ordem prática: sem ela, a comunicação fica comprometida, ou se torna impossível.

[...]

Se a pedra de Roseta não tivesse a tradução de um texto redigido em hieróglifos e em demótico (uma versão simplificada dos hieróglifos) para uma língua conhecida, o grego, Champollion não teria chegado a decifrá-los, e a língua dos faraós teria permanecido, sem dúvida, tão impenetrável quanto a dos etruscos (OUSTINOFF, 2011, p. 12-13).

As duas afirmações de Michaël Oustinoff, que servem de ponto de partida para as discussões apresentadas neste capítulo, dispõem de dois aspectos importantes sobre a Tradução. O primeiro aspecto diz respeito à natureza prática da tradução, a qual permite que a comunicação ocorra entre diferentes línguas,

dialetos ou comunidades, contemplando-se, aqui, tanto a Tradução Interlingual (mais reconhecida como tradução) quanto a Tradução Intralingual, que ocorre dentro de uma mesma língua.

A segunda afirmação reconstitui a importância histórica da tradução. Sem a possibilidade de traduzir do Grego para o Demótico e, conseqüentemente, do Demótico para os Hieróglifos, a língua e história do antigo Egito, talvez, ainda não fossem conhecidas além de hipóteses e suposições. Neste sentido, explorar as possibilidades que a Tradução confere ao professor de Língua permite ir além da simples definição de Tradução como a transposição de uma mensagem entre diferentes línguas, possibilitando sua aplicação no ensino de Língua Estrangeira, Língua Materna ou de maneira interdisciplinar ao observar a própria natureza interdisciplinar do campo.

Desse modo, este capítulo foi elaborado visando contribuir com a prática de professores de Línguas Materna e Estrangeira, tendo como objetivo discutir teorias e possibilidades acerca da utilização da Tradução no ensino de línguas.

Nas proposições apresentadas neste capítulo, partimos das categorias de tradução descritas por Jakobson (1959) como Intralingual (dentro de uma língua), Interlingual (entre diferentes línguas) e Intersemiótica (entre diferentes sistemas semióticos), tendo em vista que, por estas categorias, é possível propor aplicações do uso de tradução tanto no ensino de língua materna quanto no de língua estrangeira.

## **RESUMO DA UNIDADE**

Nesta unidade, discutiremos a utilização de Tradução no ensino de Língua Materna e Estrangeira. Portanto, é necessário que o leitor tenha conhecimento prévio das categorias de Jakobson (1959) de Tradução Interlingual, Intralingual e Intersemiótica. Também, é importante que o leitor esteja despido de concepções negativas do uso da Tradução no processo de aprendizagem de

Língua Estrangeira, uma vez que esse campo tem possibilidades variadas de uso em sala de aula. Por fim, é importante que o leitor também esteja engajado ativamente nas atividades e reflexões propostas, para que, ao fim da leitura, este possa repensar suas práticas pedagógicas, considerando as discussões realizadas.

### ATIVIDADES INICIAIS

Para iniciarmos a discussão sobre tradução e ensino de línguas, propomos três reflexões. Primeiro, pense em uma tradução para as duas frases a seguir em uma língua estrangeira de sua escolha:

- a. Chave começa com a mesma letra que chá.
- b. Só para você saber: ‘mais’ é para adição, e ‘mas’ é para ideias opostas.

Tradução
a.
b.

Após a tradução, reflita sobre os seguintes aspectos: o texto traduzido faz sentido dentro da cultura de chegada (cultura da língua em que o texto foi traduzido)? O texto é semanticamente coerente ou a tradução foi realizada levando em consideração apenas a sintaxe?

Descreva aqui a reflexão sobre a sua tradução

Agora, leia o diálogo abaixo:

P1: Teve um acidente ali na frente, senhora.  
Você precisa seguir à esquerda na próxima rua.  
Essa rua aqui está bloqueada.

P2: Ok, obrigado.

P3: O que ele disse?

P2: Temos que virar à esquerda.<sup>3</sup> (tradução nossa<sup>4</sup>).

---

3 “*Police man: There has been an accident ahead, madam. I’m afraid you will have to turn left at St. Mary’s lane here, the road is blocked. / Jill: Oh, OK. Thanks. / Jack: What did he say. / Jill: We’ve got to turn left.* Disponível em: <https://www.slideshare.net/arditaher/translation-studies-46149396>. Acesso em: 15 mai. 2021.

4 A partir de agora, todas as traduções apresentadas são de nossa autoria, exceto quando indicada outra autoria.

Após a leitura, reflita sobre os seguintes aspectos: em quais outros contextos costumamos dizer a mesma coisa com outras palavras? Esse exemplo pode ser caracterizado como uma tradução? Em caso afirmativo, quais são outros exemplos de traduções que ocorrem dentro de uma mesma língua?

Escreva suas reflexões:

Por último, observe o quadro abaixo. A primeira coluna apresenta um trecho da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. A segunda coluna, por sua vez, apresenta *frames* da animação homônima, dirigida por Afonso Serpa.

**Quadro 1:** Morte e Vida Severina

<b>Morte e Vida Severina (1955)</b>	<b>Morte e Vida Severina (2010)</b>
<p>“O meu nome é Severino Não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias. Mas isso ainda diz pouco: há muitos na freguesia, por causa de um coronel que se chamava Zacarias e que foi o mais antigo senhor dessa sesmaria”</p>	 <p>(01:47)</p>  <p>(01:51)</p>  <p>(02:02)</p>

**Fonte:** *Os autores.*

Após a observação, reflita sobre os seguintes aspectos: quais elementos apresentados no texto são apresentados no audiovisual? Como o audiovisual reconstrói ideias no texto de partida da linguagem verbal para a linguagem não verbal? Como os elementos não verbais se relacionam com os elementos verbais?

## **AS CATEGORIAS DE TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS**

### **Tradução Interlingual**

A tradução interlingual, um dos três tipos de tradução propostos por Jakobson (2004<sup>5</sup>), representa uma visão primária de tradução – o transporte de um texto de uma língua para outra. Nas palavras do autor, a tradução interlingual é “uma interpretação de signos verbais por meio de outra língua.”<sup>6</sup> (JAKOBSON, 2004, p. 114). Esse tipo de tradução, contudo, não acontece, exclusivamente, através da interpretação separada de cada palavra – na verdade, traduzimos mensagens, discurso. Assim, uma tradução interlingual “envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes.”<sup>7</sup> (JAKOBSON, 2004, p. 114).

Para Nida (2004<sup>8</sup>), uma tradução precisa atender a quatro requisitos: “(1) fazer sentido, (2) transmitir o espírito e a maneira da fonte, (3) parecer natural e de fácil expressão, e (4) produzir uma resposta similar.”<sup>9</sup> Por isso, uma tradução interlingual envolve

---

5 O texto foi originalmente publicado em 1959, mas foi acessado através do livro de Venuti (2004).

6 “[...] *an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language.*” (JAKOBSON, 2004, p. 114).

7 “[...] *involves two equivalent messages in two different codes.*” (JAKOBSON, 2004, p. 114).

8 O texto foi originalmente publicado em 1964, mas foi acessado através do livro de Venuti (2004).

9 “(1) *making sense, (2) conveying the spirit and manner of the original, (3) having a natural and easy form of expression, and (4) producing a similar response, it is obvious that at certain points the conflict between content and form (or meaning and manner) will be acute, and that one or the other must give way.*” (NIDA, 2004, p. 134).

muitos outros aspectos além da equivalência entre unidades morfológicas, como a cultura e língua de partida e a cultura e língua de chegada.

A tradução da primeira frase apresentada nas atividades iniciais (na terceira seção), por exemplo, pode ser pensada através dos requisitos propostos pelo autor. Se almejarmos uma tradução de cada uma das palavras da frase separadamente para língua inglesa, teremos a seguinte tradução: “*Key starts with the same letter as tea*” (“Chave começa com a mesma letra que chá”). Apesar de a tradução ser literal (inclusive, as frases apresentam o mesmo número de palavras), a sentença em língua inglesa não obedece aos quatro requisitos apresentados: (1) não faz sentido, pois *key* e *tea* começam com letras distintas, diferente de *chave* e *chá*; (2) não transmite o espírito da fonte, pois o texto fonte propõe duas palavras que começam com mesma letra – o que não foi mantido na tradução; (3) não parece natural, pois a frase está semanticamente incorreta, apesar de estar sintaticamente correta; e (4) provavelmente, não produz uma resposta similar devido à falta de correspondência entre as primeiras letras das duas palavras.

A tradução da frase em estudo representa uma tensão entre forma e conteúdo, que também está muito presente na tradução literária. O tradutor precisa resolver esse embate, considerando os contextos de produção e recepção do texto. Como a primeira frase apresentada nas atividades iniciais está fora de contexto, não há como saber ao certo qual tradução seria mais apropriada. Caso o aspecto principal da tradução fosse a manutenção da relação entre as primeiras letras das palavras, as seguintes traduções seriam possíveis:

- a. Key starts with the same letter as kit
- b. Take starts with the same letter as tea

No caso das duas traduções apresentadas, deu-se preferência a manutenção de uma das palavras (*key* ou *tea*). Caso fosse

necessário, por alguma razão contextual, que as palavras *chave* e *chá* fossem mantidas, outro tipo de relação entre elas precisaria ser estabelecida na tradução, como em “*the second letter of key and tea are the same*”, que expressa que as segundas letras das palavras *key* and *tea* são as mesmas. Essas escolhas, além do contexto, dependem também da pessoa que traduz e da pessoa/instituição que encomendou a tradução.

Evidentemente, essas discussões se referem à língua inglesa. Cada língua em que a frase for traduzida pode apresentar questões distintas. Em romeno, por exemplo, *chave* é *cheie* e *chá* é *ceai*, portanto, o tradutor não enfrentaria problemas em relação à diferença entre as primeiras letras das palavras e não precisaria optar pelo uso de outras palavras.

Como linguagem e cultura são fenômenos indissociáveis, uma vez que “a linguagem é uma expressão da cultura e a cultura é expressa pela linguagem<sup>10</sup>” (PETTIT, 2009, p. 44), a cultura sempre fará parte dos processos de tradução. A tradução da segunda frase apresentada na seção de atividades iniciais, por exemplo, traz questões que ultrapassam o nível semântico, relacionando-se com o uso da língua e com seus falantes – com a cultura da língua. A frase em questão é um esclarecimento sobre uma dúvida comum entre falantes de português brasileiro relacionado à escrita: a semelhança sonora e gráfica entre as palavras “*mais*” e “*mas*”.

É possível realizar uma tradução interlingual da frase “só para você saber: ‘*mais*’ é para adição, e ‘*mas*’ é para ideias opostas”, de maneira mais direta e literal para a língua inglesa da seguinte forma: *for your information: ‘plus’ is for addition, and ‘but’ is for opposite ideas*. Entretanto, para falantes da língua inglesa, a distinção entre as palavras *plus* e *but* é clara – não há confusão entre os termos, como acontece entre “*mas*” e “*mais*”. Portanto, apesar de o texto traduzido apresentar equivalência sintática e valor semântico, não apresenta a mesma relação no nível pragmático.

---

10 “*Language is an expression of culture and culture is expressed through language.*” (PETTIT, 2009, p. 44)

Para falantes da língua inglesa, outros termos causam dúvida de maneira semelhante aos termos apresentados na frase, como: *your* (seu/sua/seus/suas) e *you're* (contração de *you are* – você/vocês é/está/são/estão). Portanto, a frase “*for your information, your is something that belongs to you and you're is you are*” (“só para você saber, *your* é algo que pertence a você e *you're* é o mesmo que *you are*”) parece ser uma tradução mais apropriada nesse contexto. Vale salientar, novamente, que essa discussão se baseia em uma tradução para língua inglesa, mas a tradução para outras línguas pode envolver outros aspectos, uma vez que a “tradução de uma língua para outra envolve, além dos problemas culturais, as características especiais das respectivas línguas.”<sup>11</sup> (NIDA, 1945, p. 202).

A relação entre tradução e o ensino de línguas estrangeiras foi transformada ao longo do tempo, entre se basear completamente nessa ferramenta, como proposto pelo método gramática-tradução, e abolir totalmente o uso da tradução interlingual e a influência da língua materna no ensino de línguas estrangeiras, como na abordagem comunicativa.

Branco (2011, p 163) afirma que:

[...] tanto o professor quanto os alunos traduzem aspectos culturais e linguísticos, tanto de sua cultura quanto da cultura estudada, explicando, discutindo, comparando e descrevendo aspectos específicos de acordo com suas necessidades, propósitos e conhecimentos (BRANCO, 2011, p. 163).

Esses processos de traduções do professor e dos alunos na sala de aula estão relacionados tanto a atividades intencionais quanto não-intencionais de tradução. O exercício não-intencional de tradução acontece na sala de aula porque a própria maneira como nos comunicamos é um movimento

<sup>11</sup> “*Language is a part of culture, but translation from one language to another involves, in addition to the other cultural problems, the special characteristics of the respective languages.*” (NIDA, 1945, p. 202).

tradutório, no qual um signo se traduz em outro signo, e assim por diante em uma relação infinda. E os alunos, muitas vezes, buscam se basear no conhecimento que têm da língua materna para adquirir competência linguística na língua estrangeira. Esse conhecimento prévio, portanto, não deve ser desconsiderado.

Quanto ao uso da tradução interlingual enquanto uma atividade intencional, o professor pode propor exercícios que engajem os alunos na tradução, lembrando sempre dos aspectos culturais que permeiam os processos tradutórios. Assim, a tradução deixa de ser um exercício maçante e monótono para os alunos. O uso dessa ferramenta no ensino de línguas também deve ter um propósito – as atividades precisam estar contextualizadas e fazer sentido para o espaço da sala de aula, fazendo com que os alunos reflitam sobre os aspectos linguísticos e culturais de ambas as línguas envolvidas na tradução, além de buscar ativamente meios de “resolver” a diferença entre as línguas.

A tradução interlingual não pode ser diretamente utilizada no ensino de língua materna, uma vez que parte do pressuposto que pelo menos duas línguas estejam envolvidas na tradução. Entretanto, há a possibilidade de um trabalho interdisciplinar entre língua materna e língua estrangeira. Esse tipo de tradução também se torna um problema em turmas formadas por alunos com diferentes línguas maternas, uma vez que não há uma língua comum na qual o professor pode se basear para atividades de tradução.

Quando falamos em tradução e ensino de línguas, pensamos instintivamente no exercício de traduzir um texto de uma língua para outra, mas existem outros movimentos de tradução, como apontado anteriormente. A seguir, discutimos sobre a tradução intralingual e o ensino de línguas.

## Tradução Intralingual

A tradução intralingual, segundo Jakobson (2004), é um reordenamento de palavras, uma interpretação de signos verbais através de outros signos dentro de uma mesma língua – é dizer a mesma coisa em outras palavras, sem transposição entre idiomas. Esse tipo de tradução acontece através do uso de outras palavras, de sinônimos ou de circunlocuções.

A reflexão proposta na seção de atividades iniciais traz um diálogo entre três pessoas, no qual P1 emite uma mensagem que é reemitida por P2 para P3. No exemplo apresentado, P2 não repete a mensagem de P1 *ipsis litteris*; na verdade, há um resumo da informação proferida por P1. Portanto, esse movimento pode ser caracterizado como um modo de tradução intralingual.

Esse tipo de tradução também pode ser utilizado quando há dialetos diferentes, jargões ou gírias envolvidas na mensagem. A música intitulada *Dialeto Gay*, da *digital influencer* Byanka Nicoli, por exemplo, traz diversas expressões usadas principalmente pela comunidade LGBTQI+ do Brasil. Há, também, um vídeo da música que traduz sua letra de forma intralingual, transpondo as expressões dessa linguagem para o português padrão, como pode ser observado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Exemplo de tradução intralingual

Texto fonte	Texto Traduzido
Betty faria?	Você ficaria?
Cássia Kis	Sim
Era “cat”	Era “olhe”
Era “otim”	Era “bebida”
Era “ajeum”	Era “comida”
Passe o “ojô”	Dá uma olhada
E se passasse uma racha?	E se passasse uma menina?
“Quendi o muco de amapô!!!”	“Olha o cabelo da mulher”

**Fonte:** *Os autores.*

Esse exemplo demonstra como a cultura e o contexto de uso do texto fonte são importantes para o processo de tradução. Os nomes das atrizes Betty Faria e Cássia Kiss, por exemplo, são traduzidos como “você ficaria?” e “sim”, respectivamente, uma vez que este é seu significado quando usado pela comunidade LGBTQI+ brasileira. As demais expressões apresentadas no quadro fazem parte do Pajubá, a linguagem usada por essa comunidade no Brasil, que possui uma grande influência de línguas africanas. Para que o público geral pudesse compreender a letra da música, foi necessária uma tradução intralingual<sup>12</sup>, transportando a frase “Quendi o muco de amapô” para “Olha o cabelo da mulher”, por exemplo.

Esse tipo de tradução é amplamente usado no ensino de línguas estrangeiras, principalmente quando o uso da língua materna é evitado - seja por escolha do professor ou por determinação das instituições de ensino e/ou materiais didáticos. Por exemplo, um aluno em uma aula de língua inglesa pode estar com dúvida em relação ao termo *confident* (confiante); assim, para evitar o uso da língua materna e uma tradução interlingual, o professor explica que “*confident is someone who is sure of their ability, someone who believes in themselves*” (“confiante é alguém que tem certeza da sua capacidade, alguém que acredita em si mesmo”). Esse tipo de tradução pode ser utilizado com turmas formadas por alunos com diferentes línguas maternas, pois utiliza apenas a língua estrangeira estudada.

Para Branco (2011, p. 169), “[...] a tradução como exercício pedagógico, busca aperfeiçoar a agilidade verbal, expandir o vocabulário em LE [língua estrangeira], desenvolver o estilo dos alunos, aprimorar a compreensão de como as línguas funcionam, consolidar as estruturas da LE para uso ativo e monitorar e melhorar a compreensão da LE.” Esses aspectos possibilitados

---

12 No vídeo, a tradução intralingual aparece nas legendas, tratando-se, assim, também de uma Tradução Audiovisual.

pela tradução podem ser aplicados às três categorias tencionas neste capítulo. Apesar de se referir a LE, esses aspectos expostos por Branco (2011) podem ser aplicados também ao ensino de língua materna (LM), através do uso da tradução intralingual. O uso dessa ferramenta para ensino de LM pode também possibilitar o aperfeiçoamento da agilidade verbal, a expansão do vocabulário, o desenvolvimento do estilo dos alunos, o aprimoramento da compreensão sobre o funcionamento das línguas, e a consolidação de estruturas da LM.

### **Tradução Intersemiótica**

A Tradução Intersemiótica, caracterizada por Jakobson (2004) como a tradução entre diferentes sistemas semióticos, ou transmutação, possibilita a observação do movimento de tradução entre o verbal e o não verbal. No contexto da sala de aula de língua, essa categoria possibilita reflexões sobre as diferentes maneiras de se traduzir permitidas por esse meio. Entretanto, deve-se ter consciência de que se trata de uma categoria mais abstrata, como afirma Oustinoff (2011), e isso torna a interpretação do signo verbal para o não verbal variada, dependendo do tradutor, dos sistemas de signos verbais e não verbais disponíveis no processo, assim como do meio disponível para a realização da tradução intersemiótica.

Nesse sentido, observar a Tradução Intersemiótica é considerar que cada atividade semiótica possui os próprios sistemas de sentido, estabelecendo como cada signo representa um outro signo (LIMA, 2011). Entender essas relações semióticas no sentido da produção de conteúdo que se utiliza de diferentes recursos semióticos, assim como considerar que cada tradução parte do processo de um indivíduo que experimenta um signo (o texto *per se*), o tradutor interpreta o seu sentido e o recria a partir da sua base de conhecimento (JEHA, 2004), possibilita discutir aspectos linguísticos, sociais e culturais, remetendo a natureza interdisciplinar dos Estudos da Tradução.

Essa condição característica da Tradução intersemiótica permite que sua utilização no contexto de sala de aula extrapole o espaço do texto verbal, abrindo-se para o ambiente multimodal. O sentido de multimodalidade que referenciamos neste capítulo diz respeito às concepções de Kress (2010) que observa como meios de transmissão de sentido os diferentes recursos disponíveis no contexto de produção da comunicação. Considerando, ainda, a percepção do autor de que o trabalho semiótico entre as diferentes instâncias é dividido considerando as diferentes funções de comunicação (KRESS, 2010), pode-se analisar elementos visuais que compõem uma Tradução Intersemiótica (fotografia, cenografia, figurino, cores predominantes, entre outros), assim como elementos verbais (narração, texto, legendagem, audiodescrição, *Closed Captions*, trilha sonora) e elementos não verbais além das imagens (sonoplastia, ruídos, entre outros). Neste sentido, pode-se observar a recriação de elementos textuais na cena apresentada, no quadro a seguir:

### Quadro 3: Sequência de Hoje é dia de Maria

Sequência J01E02-00:08:22-00:08:28 de Hoje é dia de Maria

#### CENA 12

*Ainda deitada, MARIA abre os olhos e vê, em meio a terra que treme, lá longe se aproximando, uma fila de ÍNDIOS. Eles vêm dançando aquela dança em que um segura no ombro do da frente e caminham com o passo caidinho, ao ritmo dos chocalhos que trazem amarrados nos tornozelos e ao som estranho de uma flauta que o primeiro da fila toca.*

*A fila de ÍNDIOS passa dançando e cantando por ela sem se deter. Maria se levanta e se põe na rabeira da fila, onde o último índio traz um coco nas mãos. (ABREU; CARVALHO, 2005, p. 77)*



**Fonte:** *Os autores.*

Observando a cena de *Hoje é dia de Maria* (2005), notamos que os elementos recriados em linguagem não verbal presentes nos *screenshots* carregam significados próprios que podem ser

analisados enquanto Tradução, Adaptação ou como Obra completa. As possibilidades da Tradução Intersemiótica são variadas e permitem diálogos com diferentes áreas de conhecimento para a sua utilização, entretanto, neste capítulo, enfatizamos a sua relação com a Teoria da Adaptação (HUTCHEON, 2013), visando a sua utilização como ferramenta para professores de Línguas. Nesse sentido, pensar a relação de Tradução Intersemiótica e Adaptação possibilita uma melhor utilização de recursos como Filmes ou HQs adaptados de obras literárias reconhecidas em sala de aula, como proposto na atividade inicial apresentada no *Quadro 1*, tendo em vista que, na arte, encontra-se a possibilidade de várias formas de transposição (OUSTINOFF, 2011).

A relação entre a Tradução Intersemiótica e Adaptação fica evidente na afirmação de Hutcheon (2013) de que a Adaptação é “uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro” (2019, p. 09), uma definição que encontra similaridade com a concepção dada por Jakobson (2004) de tradução entre diferentes sistemas semióticos. Nesse sentido, para Hutcheon (2013), a Adaptação pode se tratar de

[...] uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa “transcodificação” pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou na mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta. (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Essas possibilidades proporcionadas pela adaptação permitem diferentes perspectivas de análise para a utilização em sala de aula, seja pela observação dos processos de Tradução Intersemiótica, problematizações sobre apagamentos, omissões e acréscimos que podem ocorrer nesse processo, assim como compreender a atualização e readaptação de obras, refletindo sobre sua importância para justificar essas recorrências.

É importante, para isso, compreender o que aponta Stam (2000, p. 54), segundo o qual “Nós lemos o romance através dos nossos desejos, esperanças e utopias introjetados, e enquanto lemos criamos no nosso imaginário o *mise-en-scène* do romance no espaço particular das nossas mentes.”<sup>13</sup> Nesse sentido, é necessário entender que cada leitura é diferente e o texto literário não é estático (BRITTO, 2016), então, o que é criado nas nossas mentes pode interferir nas nossas expectativas sobre o produto da adaptação. Essa interferência é a origem da busca de fidelidade desmedida que cria um juízo de valor sobre a adaptação.

Portanto, é importante observar que a adaptação permite algumas abordagens distintas que tornam o processo criativo particular. Hutcheon (2013) aponta três categorias que podemos observar em adaptações reconhecidas:

- Uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis;
- Um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação;
- Um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada. (2013, p. 30).

Essas categorias permitem que diferentes adaptações sejam realizadas, observando que o processo de adaptação não é uma simples recriação em outra mídia, tendo em vista que o “texto original é uma densa rede informacional, uma série de pistas verbais que o filme que vai adaptá-lo pode escolher, amplificar, ignorar, subverter ou transformar” (STAM, 2006, p. 50). Então, assim como a tradução, a adaptação é um processo de escolhas que Hutcheon (2013) chama de Arte Cirúrgica. O produto da Tradução

---

13 “We read a novel through our introjected desires, hopes, and utopias, and as we read we fashion our own imaginary *mise-en-scène* of the novel on the private stages of our mind.” (STAM, 2000, p. 54).

Intersemiótica e Adaptação, então, pode ser observado em relação ao ‘original’ visando refletir sobre sua construção, e pode ser visto como obra completa, evitando-se, assim, a comparação entre ‘original’ e ‘adaptação’.

## **PROPOSTAS DE ATIVIDADES E DISCUSSÕES**

Nesta seção, apresentamos alguns modelos de propostas de atividades utilizando a Tradução como um recurso no ensino de Língua Materna e Estrangeira, assim como buscando refletir sobre a aplicabilidade da Tradução, propondo a realização de exercícios com Tradução em diferentes condições. Essas propostas visam inspirar a realização de atividades pelos leitores deste capítulo em suas práticas, desse modo, não são estáticos e podem e devem ser modificados, ajustados, repensados e discutidos.

### **PROPOSTA DE ATIVIDADE COM TRADUÇÃO INTERLINGUAL**

Considerando as discussões apresentadas sobre a Tradução interlingual, é possível propor o seguinte modelo de atividade:

#### Quadro 4: Proposta simplificada de atividade – Tradução interlingual

<b>Proposta simplificada de Atividade</b>	
Tema: Tradução interlingual: Outdoors	
Recursos: Outdoors com textos criativos, Dicionários, Recursos tecnológicos	
	
Fonte: Prefeitura de Salvador/Superintendência de Trânsito do Salvador	Fonte: ellentube.com
Objetivos:  Identificar particularidades entre as línguas materna e estrangeira (Português e Inglês); Realizar a Tradução Interlingual; Discutir como a tradução foi realizada e quais ferramentas foram utilizadas.	
Metodologia:  Passo 1: Leitura dos textos apresentados nos <i>outdoors</i> , observando elementos visuais, criatividade do texto, particularidades da língua e contexto de uso; Passo 2: Orientações para a tradução: quais ferramentas podem ser utilizadas, o que os alunos devem observar; Passo 3: Comparar as traduções, observando quais os caminhos tomados, quais os problemas encontrados, e como foram solucionados, por quais motivos os textos precisam de ajustes.	

Fonte: Os autores.

Partindo da atividade proposta, os objetivos e passos elencados permitem as seguintes discussões sobre o processo de tradução e o uso das línguas envolvidas:

**Quadro 5:** Possíveis discussões sobre a atividade proposta – Interlingual

<p><b>1. Identificar particularidades entre as línguas materna e estrangeira (Português e Inglês)</b></p>
<p>Na proposta de tradução apresentada, observa-se o uso criativo dos textos, seja para passar uma mensagem importante ou para lembrar os tutores de cães de recolher os dejetos dos animais, logo, a discussão pode observar como funciona a transmissão das mensagens e quais os recursos linguísticos empregados. Por se tratarem de Placas e Outdoors, é válido considerar elementos visuais como a disposição dos textos, assim como a construção visual – elementos multimodais que compõem as imagens.</p>
<p><b>2. Realizar a Tradução Interlingual</b></p>
<p>A realização da tradução pelo aluno pode ser feita com ou sem o auxílio de ferramentas de tradução automática. Caso seja permitido ao aluno utilizar a tradução automática, é importante que seja proposta a reflexão sobre o texto traduzido pela máquina e quais intervenções foram necessárias. Na realização da tradução, o professor pode sugerir as seguintes reflexões sobre o processo: quais elementos dos textos funcionam melhor na língua de partida do que na língua de chegada; quais elementos possuem equivalências e quais não possuem, entre outras.</p>
<p><b>3. Discutir como a tradução foi realizada e quais ferramentas foram utilizadas</b></p>
<p>Com as traduções realizadas, a discussão pode destacar quais problemas foram identificados para a realização da tradução; quais soluções foram encontradas; quais adaptações foram realizadas para que o texto de uma língua funcionasse em outra. No caso da utilização de tradução automática, é possível refletir como a tradução feita por máquina trata o texto e quais as intervenções que o usuário precisou realizar, contrastando a tradução automática com a tradução humana.</p>

**Fonte:** *Os autores.*

O exercício de Tradução Interlingual permite diferentes abordagens, como podemos ver na sugestão apontada nesta seção, a qual pode permitir reflexões diferentes, assim como observações diferentes a respeito da realização da tradução, considerando as línguas envolvidas. É importante lembrar que a tradução no ensino de Língua Estrangeira não deve ser discriminada em virtude da ideia de que se deve pensar na Língua Estrangeira, uma vez que significaria apagar a essência do estudante nativo da Língua Materna (BRANCO, 2011).

### **PROPOSTA DE ATIVIDADE COM TRADUÇÃO INTRALINGUAL: TRANSITANDO NA LÍNGUA**

Diante da caracterização de Tradução Intralingual, é possível propor o seguinte modelo de atividade:

#### **Quadro 6:** Proposta simplificada de atividade – Tradução intralingual

Tema: Tradução Intralingual, Norma Culta, Norma Padrão, Variação Linguística
Recursos: Texto para tradução interlingual (uma sequência textual não muito longa, observando o estilo de partida e o estilo de chegada que se objetiva) e Dicionários e vocabulários físicos ou virtuais
Texto utilizado na elaboração do exemplo:  <b>Reduções mais correntes</b>  As reduções adiante relacionadas alfabeticamente merecem os reparos preliminares seguintes.

Desde o advento do manuscrito, a prática das abreviações (em sentido amplo) se vem incrementando. No passado, elas podiam ser consideradas mais ou menos estáveis e comuns (abreviaturas) ou mais ou menos episódicas (abreviações). Desde o século XIX, porém, apareceram três grupos amplos que, em conjunto, podem ser chamados reduções ou braquigrafias: a) reduções tradicionais mais ou menos fixas (V., por você, V.M., por Vossa Mercê, Sr., por Senhor), chamadas abreviaturas; b) reduções feitas especialmente para uso em certa obra especializada (abreviações); e c) reduções convencionadas internacionalmente, ditas símbolos (nesse sentido pertinentes), como é o caso das usadas no sistema metrológico internacional ou na química, etc. (e que se caracterizam por terem uso de letra maiúscula com valor especial, mas sem ponto-final redutor nem indicação de flexões). Mas, já do século passado para cá, os nomes intitativos designativos de associações, sociedades, empresas, companhias, firmas e afins passaram também a ser objeto de reduções, tal como antes já se fazia, em trabalhos eruditos, com os títulos de obras de referência (dicionários, enciclopédias, etc.), quando repetidamente citados. Essas reduções podem ser chamadas siglas: especializadamente se vem convencionando que, quando uma sigla tem caráter de palavra ou vocábulo, seja dita siglema (Petrobras) e, quando não o tenha, seja dita siglóide (EE.UU.A. ou EUA). As siglas em grande número se fazem pelas letras iniciais do intitativo (URSS, UNESCO) ou por letras e sílabas iniciais (Sudam, Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia), ou por combinações arbitrárias. Entra-se, assim, em certas reduções em que se podem misturar letras e elementos ideográficos, gerando uma série de signos, sinais e logotipos, e mesmo índices e ícones.

A seguir, dá-se o resultado de uma coleta relativamente ampla de reduções em uso em livros publicados em português neste século, exclusive as que correspondem a nomes intitativos de países, estabelecimentos, empresas, livros e afins, para os quais já há dicionários gerais especializados.

Notar-se-á, por fim, que na lista abaixo uma palavra pode estar reduzida de duas ou mais formas. Isso deriva do fato de que, consoante for o número de palavras reduzidas em determinada(s) obra(s), as reduções poderão ser mais ou menos fortes: em última análise, numa só dada obra, busca-se economizar o mais possível com as reduções, mas, concomitantemente, diminuir o mais possível as ambigüidades e obscuridades nessas reduções.

Fonte: Academia Brasileira de Letras.

**Objetivos:**

Reconhecer os usos da língua em diferentes contextos;  
Estimular a prática de escrita e reescrita;  
Discutir como as escolhas foram tomadas para a realização da tradução dentro da língua materna.

**Metodologia:**

Passo 1: Leitura dos textos que serão traduzidos.  
Passo 2: Orientações para a realização de tradução.  
Passo 3: Identificar e descrever as escolhas tomadas para traduzir os textos propostos.

**Referências Principais:**

<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/reducoes>

**Fonte:** *Os autores.*

Partindo da proposta de atividade apresentada no quadro anterior, os objetivos delimitados permitem as seguintes discussões:

**Quadro 7:** Possíveis discussões sobre a atividade proposta –  
Intralingual

<p><b>1. Reconhecer os usos da língua em diferentes contextos:</b></p>
<p><i>Para o cumprimento deste objetivo, é importante que a escolha dos textos seja realizada pensando no objetivo da tradução, o que se quer observar no texto de partida e no texto de chegada, quais os problemas que podem ser enfrentados com a tradução, entre outros. Se o texto está em norma culta, a tradução para a norma padrão pode revelar distanciamentos entre as duas normas, assim como, se o texto possui características que o regionalizam a um contexto diferente do aluno, trazer para o próprio contexto pode também ser um bom ponto de exploração.</i></p>
<p><b>2. Estimular a prática de escrita e reescrita:</b></p>
<p><i>A tradução intralingual, por tratar da tradução dentro de uma mesma língua, possibilita que o aluno pratique a reescrita buscando novo vocabulário, utilize sinônimos e compreenda que o processo de tradução não se reduz a substituição de palavras de mesmo sentido, mas como uma reescrita, visando permitir que uma comunicação ocorra.</i></p>
<p><b>3. Discutir como as escolhas foram tomadas para a realização da tradução dentro da língua materna:</b></p>
<p><i>Para esta etapa, ao definir o objetivo da tradução, o professor pode apresentar orientações como as seguintes: i) Uma tradução voltada para o público da internet; ii) uma tradução voltada para a norma culta, e iii) uma tradução visando simplificar as orientações.</i></p> <p><i>Estes objetivos podem variar de acordo com o interesse do professor, entretanto, para a discussão, é necessário propor algumas questões sobre o processo para que o aluno execute a tarefa de tradução de maneira reflexiva, pensando nas decisões que está tomando, por exemplo: i) explique as estratégias que você utilizou para realizar a tradução; ii) quais recursos você utilizou para realizar a tradução? e iii) quais foram os principais desafios para a realização da tradução intralingual?. Perguntas como as anteriores podem orientar o processo de tradução e possibilitar que o aluno reflita sobre as decisões e recursos utilizados.</i></p>

**Fonte:** Os autores.

Diante do exposto na proposta, a atividade de tradução intralingual pode, ainda, buscar outros caminhos, como adaptar uma narrativa curta para ambientações diferentes, ou mudar o gênero de textos (sequência injuntiva para narração, por exemplo) e, até mesmo dialogando com a adaptação, reescrever uma narrativa mudando o foco da história. Assim como a tradução interlingual e intersemiótica, as possibilidades são variadas e dependem do interesse do professor.

## **PROPOSTA DE ATIVIDADE COM TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: MORTE E VIDA SEVERINA, TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO**

**Figura 1:** Quadro da HQ Morte e Vida Severina



**Fonte:** *jc.ne10.uol.br (Arte de Miguel Falcão)*

Pensando na utilização de Tradução Intersemiótica e Adaptação em sala de aula, é possível propor a seguinte atividade, utilizando como objeto o texto “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto:

**Quadro 8:** Proposta simplificada de atividade – Tradução intersemiótica

Tema: Morte e Vida Severina	
Recursos: Livro ‘Morte e Vida Severina’ de João Cabral de Melo Neto, Animação ‘Morte e Vida Severina’ e Recursos tecnológicos	
Objetivos:	<p>Reconhecer elementos simbólicos e visuais do sertão nordestino na Tradução Intersemiótica;</p> <p>Identificar a relação entre Texto original e Obra adaptada;</p> <p>Discutir como o meio audiovisual complementa o texto verbal interpretado na adaptação.</p>
Metodologia:	<p>Passo 1: Leitura de Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto e primeira discussão sobre o autor, literatura regional, sertão e cultura popular.</p> <p>Passo 2: Exibição da animação Morte e Vida Severina, adaptada da obra de João Cabral de Melo Neto, apresentada pela Fundação Joaquim Nabuco e TV Escola.</p> <p>Passo 3: Identificar os elementos presentes no texto de João Cabral de Melo Neto que são complementados na adaptação para o audiovisual.</p>
Referências Principais:	<p>MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. São Paulo: Alfa-guara, 2007.</p> <p>MORTE e Vida Severina. Direção: Afonso Serpa. Produção: TV Escola / OZI / FUNDAJ. Adaptado da obra de João Cabral de Melo Neto. 2010. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw">https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw</a>&gt;</p>

**Fonte:** *Os autores.*

Diante dos objetivos propostos para a realização da atividade utilizando Tradução Intersemiótica e Adaptação como recursos complementares na aula de Língua, pode-se sugerir alguns caminhos para a discussão, pensando nos objetivos propostos.

**Quadro 9:** Possíveis discussões sobre a atividade proposta –  
Intersemiótica

<b>1. Reconhecer elementos simbólicos e visuais do sertão nordestino na Tradução Intersemiótica:</b>
<i>A leitura do texto de Morte e Vida Severina, em primeiro momento, deve explorar e experienciar o texto para depois buscar elementos que chamem atenção para este objetivo. Por narrar uma travessia que sai da Caatinga, passa pelo Agreste, Zona da Mata, e chega ao Recife, os elementos geográficos, culturais e religiosos estão presentes no poema narrativo de Melo Neto.</i>
<b>2. Identificar a relação entre Texto original e Obra adaptada:</b>
<i>Para este objetivo, é possível observar a relação de complementaridade: o texto de João Cabral de Melo Neto é recitado integralmente. Portanto, a Tradução Intersemiótica e Adaptação criam a representação visual da obra no contexto audiovisual, utilizando, para tanto, recursos verbais (narração) e não verbais (design de produção, imagens, fotografia, cores, ruídos, sonoplastia) para criar a produção completa.</i>
<b>3. Discutir como o meio audiovisual complementa o texto verbal interpretado na adaptação:</b>
<i>Perguntas sugeridas: O que as cores escolhidas para a animação podem representar? Como a interpretação verbal do elenco de dublagem complementa a obra? Como a representação da morte associa elementos do sertão? Quais elementos reconstituem a ideia de sertão no audiovisual?</i>

**Fonte:** Os autores.

É válido ressaltar que o modelo proposto pode ser ajustado de acordo com a obra e a adaptação utilizadas pelo professor. Além disso, as propostas de questionamentos que motivam a discussão podem variar de acordo com cada leitura, dado que cada leitor experimenta o texto de maneira diferente e com referências diferentes.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, S. *As faces e funções da tradução em sala de aula de língua inglesa*. Cadernos de Tradução, Santa Catarina, v.1, n. 27, p. 161-177, 2008.

BYANKA NICOLI. *Dialeto gay*. ONErpm, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEHhKQSC-yY>. Acesso em: 26 mai. 2021.

GALDINO, Melina Cezar Merêncio. *Fandom e cultura participativa: uma análise da tradução oficial e da fã-tradução em jogos vorazes de Suzanne Collins*. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

*HOJE é dia de Maria*. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Produção: Luiz Fernando Carvalho e Luís Alberto de Abreu. Intérpretes: Carolina Oliveira; Leticia Sabatella; Rodrigo Santoro e outros. Roteiro: Luiz Fernando Carvalho e Luís Alberto de Abreu. Música: Tim Rescalca. Brasil: TV Globo, c2004-2006. 3 DVD (9H26MIN), Color. Produzido por Globo Marcas.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da Adaptação*. 2. Ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, Lawrence (Org.). *The Translation Studies Reader*. Nova Iorque: Taylor & Francis, 2004. p. 113-118.

JEHA, J. Veja o livro e leia o filme: a tradução intersemiótica. *Todas as Letras* (São Paulo. Impresso), São Paulo, v. 6, n.6, p. 123-129, 2004.

KRESS, Gunther. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

LIMA, G. L. de. *Literatura Comparada e Tradução Intersemiótica: o tema da violência urbana em O Matador e O homem do ano*. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Linguística, Letras e Artes, Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das missões, Frederico Westphalen, 2011.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 170p

*MORTE E VIDA SEVERINA*. Direção: Afonso Serpa. Produção: Mario Lellis; Roger Burdino; Maurício Fontelles. Brasil: TV ESCOLA, 2010. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cIKnAG2Ygyw>. Acesso em: 21 mai. 2021.

NIDA, Eugene. *Linguistics and Ethnology in Translation-problems*. England: Routledge, 1945.

NIDA, Eugene. Principles of Correspondence. In: VENUTI, Lawrence (Org.). *The Translation Studies Reader*. Nova Iorque: Taylor & Francis, 2004. p. 15-25.

No País do Sol a Pino. In: ABREU, Luís Alberto de; CARVALHO, Luiz Fernando. *Hoje é dia de Maria*. São Paulo: Globo, 2005, p. 53-85.

OUSTINOFF, M. *Tradução: História, teorias e métodos*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

PETTIT, Zoe. Connecting Cultures: Cultural Transfer in Subtitling and Dubbing. In: CINTAS, Jorge Díaz (ed.). *New trends in audiovisual translation*. UK: Cromwell Press Group, 2009.

SCREEN, Benjamin. What effect does post-editing have on the translation product from an end-user's perspective?. In: *Journal of specialised translation*, vol. 31, 2019, p.135-157.

STAM, R. Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation. In: NAREMORE, James (ed.). *Film Adaptation*. Althone, 2000, p. 54-76.

STAM, R. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, [S.l.], n. 51, p. 019-053, apr. 2006. ISSN 2175-8026. Available at: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>>

## PARA IR MAIS LONGE

Tendo em vista que o campo dos Estudos da Tradução é crescente, e existem variadas possibilidades além das que discutimos, é possível apontar alguns caminhos que podem ser explorados pelos leitores deste capítulo. Por este motivo, apontamos, nesta seção, alguns caminhos possíveis para a utilização de tradução em Sala de Aula.

Considerando as tecnologias aplicadas à tradução, assim como as possibilidades permitidas pela utilização de equipamentos como *smartphones*, *tablets* e *desktops*, é necessário pensar a utilização de ferramentas de Tradução Automática, assim como a realização de Pós-edição em traduções realizadas por tecnologia. Ferramentas gratuitas de tradução automática como o Google Tradutor<sup>14</sup>, Bing Microsoft Translator<sup>15</sup>, DeepL<sup>16</sup> e Yandex. Translate<sup>17</sup> sejam utilizadas de maneira mais adequada, uma vez

14 <https://translate.google.com/>

15 <https://www.bing.com/translator>

16 <https://www.deepl.com/translator>

17 <https://translate.yandex.com/>

que são ferramentas que estão à mão do estudante e tentar evitá-las pode ser uma tarefa de Sísifo. Desse modo, a utilização dessas ferramentas pensando na melhoria da qualidade da tradução realizada por máquina apontada por Screen (2019) possibilita que o estudante observe que nem sempre a máquina interpreta o texto de maneira adequada e que a intervenção humana se faz necessária para tornar a tradução mais eficiente.

Ainda no sentido das tecnologias, é possível observar Tradução Intersemiótica, Adaptação e Tecnologias a partir das mídias possibilitadas pela informática. Desde adaptações de obras literárias para jogos de videogame, até o movimento contrário em que narrativas de jogos podem ser convertidas em textos narrativos. Ou, ainda, refletindo sobre a Tradução intersemiótica e adaptação de obras para o audiovisual em tempos de serviços de streaming. Há ainda a realização de tradução por fãs, que traduzem livros, legendas, e outros produtos associados a obras reconhecidas que nem sempre são traduzidas por editoras, considerando a tradução e cultura participativa (GALDINO, 2015).

Pensar a tradução intralingual também possibilita reflexões acerca das variações linguísticas que ocorrem em um idioma, observando como a comunicação varia entre diferentes comunidades, diferentes estados e regiões, assim como nos diferentes contextos de uso, reconhecendo, assim, sua identidade na língua.

Repensando o conceito de Tradução, portanto, os professores de Línguas podem obter uma ferramenta útil para sua prática, tendo em vista que, como visto na citação de Oustinoff (2011) que abre este capítulo, a tradução tem como função primária possibilitar a comunicação. E, como discutido no capítulo, a tradução possibilita a comunicação entre línguas, entre falantes de uma mesma língua ou entre meios semióticos e, com o avanço do campo disciplinar, mais possibilidades serão exploradas.

É possível, também, pensar a tradução através de outras categorias, uma vez que as ideias de Jakobson (2004) não são

as únicas trabalhadas neste campo de estudo. O quadro a seguir apresenta uma categorização proposta por Gottlieb (2005), que envolve os canais semióticos do texto fonte, os canais semióticos do texto traduzido e o tempo de produção e exibição de ambos os textos

**.Quadro 1:** Composição Semiótica e Categorias temporais

Composição Semiótica	Categoria temporal		
	Síncrona	Assíncrona	Distemporal
<b>Mono- e Iso-semiótica</b>			
Fala		Interpretação no Rádio	
Escrita			Tradução escrita
<b>Mono e Dia-semiótica</b>			
Fala			Tradução de Livros para Audio-livro
Escrita		Interpretação para surdos	Transcrição de reunião
<b>Poli- e Iso-semiótica</b>			
Escrita e imagem	Tradução de HQ e propagandas		
Fala e imagem		Interpretação simultânea	
Fala + Imagem + Música e efeitos	Dublagem	Voice-over ou comentários	Performance teatral
<b>Poli- e Dia-semiótica</b>			
Fala + Imagem + Música e efeitos + Escrita	Legendagem	Legendagem simultânea	

**Fonte:** Gottlieb (2005) (adaptado pelos autores).

Acerca dos textos a serem traduzidos, os textos fontes, Gottlieb (2005) indica que os monosemióticos são aqueles que possuem apenas um canal de comunicação, um meio semiótico. Por outro lado, os textos polisemióticos são formados por mais de um canal de comunicação, ou meio semiótico (como imagem e fala). No que se refere ao texto traduzido, o resultado da tradução, o autor indica duas categorias: isosemióticos – quando o texto é traduzido através do mesmo canal utilizado pelo texto fonte –, e diasemiótico – quando o texto é traduzido através de um canal distinto do que foi utilizado no texto fonte. Gottlieb (2005) também classifica os textos de acordo com sua temporalidade. Uma tradução é síncrona quando é apresentada ao mesmo tempo que o texto fonte, que foi produzido anteriormente, como é o caso da dublagem; assíncrona, quando o texto é produzido e apresentando simultaneamente, seguido da tradução com um pequeno *delay*, como na interpretação simultânea. Por último, a tradução é distemporal quando o texto fonte, que foi produzido antes da tradução, não é apresentado junto com a tradução, como é o caso de romances traduzidos.

A legendagem, por exemplo, é um tipo de tradução polisemiótica – pois o texto fonte envolve fala, imagem e música –, diasemiótica – pois a mensagem é transportada de um meio falado e imagético para um meio exclusivamente escrito, as legendas –, e síncrona, pois texto fonte e texto traduzido são apresentados simultaneamente. A partir da categorização de Gottlieb (2005), é possível observar como são diversas as atividades tradutórias, expandindo ainda mais as possibilidades de uso no ensino de línguas.

# CAPÍTULO 4

## Literatura paraibana de autoria feminina: seu lugar na historiografia e no ensino médio da Paraíba

*José de Sousa Campos Júnior*

### APRESENTAÇÃO



Capa da edição de março da revista Conexão Literatura, enfocando a paraibana Marília Arnaud, vencedora do prêmio Kindle de Literatura com a obra *O pássaro secreto* (2021). A literatura paraibana produzida por mulheres está conquistando cada vez mais espaço nas mídias e em feiras e eventos literários.

Fonte: [http://www.fabricadeebooks.com.br/conexao\\_literatura69.pdf](http://www.fabricadeebooks.com.br/conexao_literatura69.pdf)

Apesar de as autoras paraibanas estarem, gradativamente, conquistando mais espaço nas feiras literárias e no mercado editorial, chegando, inclusive, a vencer prêmios, como o mencionado acima, esse avanço não se reflete de forma semelhante nos livros didáticos utilizados no ensino médio na Paraíba. Em relação à literatura escrita por mulheres no âmbito nacional, poucas são as autoras focadas nestes livros didáticos<sup>18</sup>, e quase sempre as citadas se repetem com uma maior ou menor frequência: Rachel de Queiroz, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Adélia Prado, Ana Cristina César. Textos de outras autoras aparecem esporadicamente, sendo somente utilizados em atividades ou ainda abordados em introduções de conteúdos de forma comparativa<sup>19</sup>. Mas, e as autoras locais? Você já se perguntou como um aluno do ensino médio da Paraíba pode ter acesso à literatura paraibana, sobretudo aquela produzida por mulheres?

---

18 Afirmação baseada na busca por autoras nos seguintes livros didáticos voltados ao ensino médio: Literatura brasileira: ensino médio, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2000); Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, de William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto (2016); Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem, de Wilton Orundo e Cristiane Siniscalchi (2016); Português: trilhas e tramas, de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha, Rozário Starling (2016).

19 Ana Maria Machado, Beatriz Bracher, Heloisa Seixas, Karina Buhr, Laura Guimarães, Rosa Amanda Strausz, Lenora de Barros, Alice Ruiz, Conceição Evaristo, Hilda Hilst, Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, Gilka Machado, Patrícia Galvão.

**Figura 1** - Capa da 2ª edição do romance *A Barragem*, de autoria da paraibana Ignez Mariz, publicado em 1994, pela editora A União.



*Fonte: Acervo do autor.*

O romance *A Barragem*, por exemplo, foi publicado originalmente em 1937 pela Editora José Olympio, importante casa editorial da década de 1930, responsável por publicar os romances dos principais escritores do chamado Regionalismo de 30: José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Jorge Amado e Graciliano Ramos. Curiosamente, apenas uma mulher conseguiu espaço de destaque em meio a uma cena literária dominada fortemente pelos homens. E, como indicado acima, Rachel não foi a única mulher nordestina a publicar romances que tematizam a luta do sertanejo pela sobrevivência. Obviamente o contexto dessa época era muito mais machista do que a atualidade, logo, era muito mais difícil adentrar em certos espaços de poder.

Nesse sentido, a historiografia literária oficial pode ser considerada um dos principais mantenedores do silenciamento de

autoras. A versão oficial dessa historiografia presente nos manuais didáticos não deve ser a única versão possível, uma vez que, em razão de sua base ideológica estar atrelada à parcela da sociedade dominante, a produção literária de outras parcelas populacionais, consideradas minorias políticas (mulheres, negros, homossexuais e indígenas, por exemplo), acabam ficando de fora.

*A Barragem*, portanto, pode ser colocada ao lado de grandes obras produzidas, mais ou menos na mesma época, pelos paraibanos José Américo de Almeida e José Lins do Rego. Entretanto, a produção de Ignez Mariz ficou invisível em razão do sucesso dos já renomados romancistas citados. Isso reforça o caráter excludente do cânone literário e a função de coadjuvantes relegada às mulheres. Vale salientar que a 1ª edição deste romance de Ignez Mariz foi publicada pela Editora José Olympio, a mesma que publicou toda a obra de José Lins do Rego. Assim, o mercado editorial também contribuiu com a manutenção do poderio masculino do cânone literário brasileiro.

*A Barragem*, antes de *Fogo Morto* (1943), mostra a classe operária lutando pela sobrevivência num mundo sendo devastado pelo capitalismo crescente. Mesmo com esse aspecto pioneiro, a paraibana em questão só foi reconhecida bem mais tarde, sobretudo, após uma nova edição do romance em foco de iniciativa do Conselho Estadual de Cultura do estado da Paraíba, publicado pela editora A União em 1994, compondo o projeto Biblioteca Paraibana.

### **Objetivo:**

- Refletir sobre o lugar da produção feminina na historiografia e crítica literária nacional e local, para, em seguida, analisar o seu lugar também na sala de aula, a partir dos documentos norteadores do ensino médio na Paraíba, problematizando, assim, esse silenciamento e lugar secundário reservado à produção feminina.

### **Conteúdos:**

- Historiografia literária: espaço de exclusão;
- Autores representantes ou representativos, literatura oficial, principais nomes ou representantes, autorizados e não-autorizados;
- Legitimação; silenciamento; estratégias discursivas: críticos, historiadores e organizadores de coletâneas e editores como agentes legitimadores;
- Tendências literárias da literatura paraibana de autoria feminina e suas representantes;
- Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba - Linguagens, Códigos e suas tecnologias (2006); OCEM (Orientações curriculares para o ensino médio), (2006); Proposta Curricular do Estado da Paraíba (proBNCC-2020): o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de literatura?

### **Público-alvo:**

- Estudantes do curso de Letras e professores do ensino médio.

## **PARA COMEÇO DE CONVERSA: A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO ESTADO DA PARAÍBA**

Para iniciar a discussão teórica, utilizaremos, neste tópico, um gráfico resultante de um levantamento realizado em diversos livros de crítica literária e coletâneas de textos literários de e sobre autores paraibanos.

**Gráfico 1:** Porcentagem total de escritores e escritoras paraibanas que tiveram obras comentadas ou fizeram parte de coletâneas:



*Fonte: dados catalogados pelo autor*

O gráfico mostra que há uma diferença significativa entre o número de obras de autoria masculina e de autoria feminina que foram analisadas ou incluídas em coletâneas. É evidente que o momento histórico no qual os livros verificados foram publicados (décadas de 1970, 1980, no caso dos livros de crítica literária, e década de 2000, no caso das coletâneas) também influencia na questão de espaço ocupado pela figura feminina, porém, guardada essa ressalva, não é justificável o baixo número registrado de mulheres que produziram literatura no estado da Paraíba. No caso das coletâneas, a situação é mais preocupante, uma vez que, com o passar dos anos, houve um crescimento expressivo de obras publicadas de autoria de mulheres.

Dessa forma, isso aponta para o fato de que o quadro geral em relação aos pressupostos que regem essas escolhas não apresentou uma alteração que demonstrasse uma maior participação das artistas mulheres: no mais recente título verificado (*Outros olhares na Literatura Paraibana*, 2011; 2012), existem 44 autores e 12

autoras no volume 1; já no volume 2, foi constatada a mesma quantidade de autores (44) e 19 autoras; e dos dez volumes da *Coleção Literatura Paraibana Hoje* (2000), apenas um é de autoria feminina<sup>20</sup>. Já os livros de crítica literária de Hildeberto Barbosa Filho apresentam os seguintes números: *A convivência crítica – ensaios sobre a produção literária da Paraíba* (1985) - contém 28 ensaios sobre obras de autoria masculina e 5 relativos a obras de autoras; em *Os desenredos da criação – livros e autores paraibanos* (1996) - existem 31 textos que abordam a produção dos homens e 3 que tratam de escritoras; e n' *Os labirintos do discurso: expressões literárias da Paraíba* (2005) - há somente 1 capítulo sobre uma escritora<sup>21</sup> de um total de 26 textos. É evidente que ainda existe uma grande diferença não somente no número de escritores e escritoras com obras publicadas, mas também no que diz respeito à receptividade da crítica literária em relação às obras de autoria feminina, o que dificulta a inserção de autoras paraibanas na tradição literária local, ocasionando a marginalização e desconhecimento dessas artistas.

Essa “oficialização” do reconhecimento através da crítica literária se configura, então, como uma forma de manipulação desses grupos marginais, no caso, as mulheres. Se para uma autora adquirir notoriedade, ainda precisa entrar nos jogos de poder impostos pelo poder patriarcal, então, ela está sendo forçada, de certa maneira, a aceitar tal configuração sociocultural. Por isso, defendemos que a gradual valorização da literatura de autoria feminina e a luta por seu reconhecimento podem gerar outras formas de aquisição de notoriedade, as quais não dependam exclusivamente do poder masculino: “a afirmação de posições contra ideológicas por parte das escritoras pode levar a uma lenta revolução no terreno das ideias. Mesmo que esta não tenha efeito

---

20 A única obra inserida nesta coleção é *O verbo amar em três tempos* (2000), de autoria de Adylla Rabello, que, não por acaso, é integrante da Academia Paraibana de Letras.

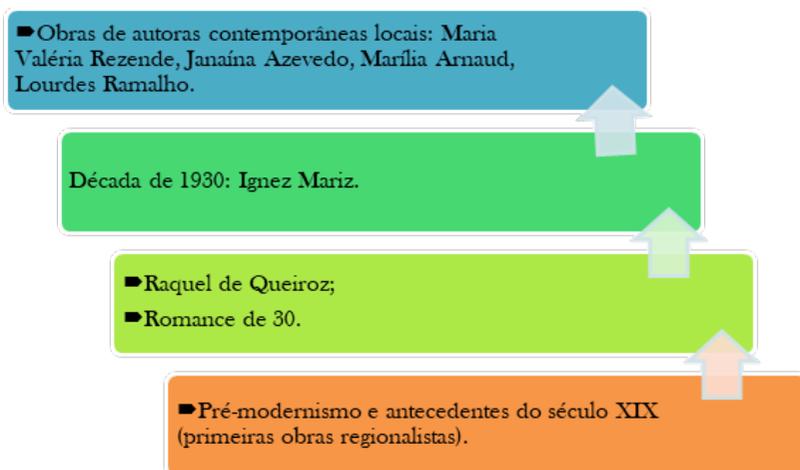
21 A escritora em questão é a areense Janaína Azevedo.

no plano prático imediato, constrói novos valores na história das mentalidades” (LOBO, 2006, p. 16). O avanço da tecnologia e dos meios de comunicação já anuncia isso: o uso da internet, por exemplo, seja por meio de ferramentas como blogs ou outras plataformas digitais, está ganhando cada vez mais espaço e força no âmbito literário.

## ATIVIDADE

No esquema abaixo, você encontrará a representação da trajetória da tendência literária regionalista na literatura brasileira, tomando como ponto de chegada obras de autoras paraibanas contemporâneas, para, a partir disso, entendermos os contextos anteriores nos quais essa tendência estética se fez presente de uma maneira mais sistemática, retornando até as obras literárias regionalistas do século XIX, as quais são consideradas os primeiros indícios do Regionalismo no Brasil.

Esquema sobre a tendência regionalista na literatura brasileira, tomando como base de discussão a produção feminina:



## PARA REFLETIR:

A partir da leitura do esquema, pesquise os contextos literários indicados acima, procurando evidenciar de que forma o silenciamento em torno da produção feminina foi enfraquecendo ao longo do tempo, até o momento atual, analisando os fatores determinantes presentes nos momentos históricos anteriores ao atual, a exemplo do contexto ao qual pertence a obra *A Barragem*, comparada, muitas vezes, com o romance *O Boqueirão* (1935), de José Américo de Almeida, e como as diferenças de gênero, entre outros fatores, podem influenciar na recepção crítica e na repercussão das obras desse período.

Além disso, ao realizar essa reflexão, também é possível analisarmos as características em comum e as diferenças nas obras das mulheres citadas a fim de perceber os momentos de continuidade temática e as mudanças formais da estética regionalista ao longo do tempo. Para nortear esta atividade, indicamos, no box abaixo, dois artigos das pesquisadoras Cecil Jeanine Zinani e Constância Lima Duarte, os quais analisam o lugar da literatura feminina no cenário nacional e refletem acerca dos fatores de ordem social, econômica e de gênero que a tornam uma produção marginalizada no âmbito da historiografia literária.

Leituras sugeridas:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3059/1814>

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/780>

## CONTEÚDO

### ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS: PODER E LITERATURA

Novos locais produtores de literatura surgem e demandam por uma nova conjuntura literária, mais ampla e democrática, e isso aponta para uma urgente reflexão em torno do cânone literário. Nesse sentido, a historiografia literária costuma adotar modelos

de interpretação que, de acordo com Kothe (1997, p. 11), atende interesses de classes dominantes, fazendo com que não se perceba mais, com a repetição e o estabelecimento do cânone, a diferença entre os fatos havidos e a narrativa desses fatos. Isto significa que há uma distância entre o que realmente existe em termos de manifestações literárias e o que é interpretado como literatura, uma vez que essa interpretação segue pressupostos patriarcais, políticos e econômicos, excluindo conseqüentemente aqueles que não se encaixam nesse perfil.

Mesmo quando há nomes de mulheres que ganham destaque, geralmente pertencem às regiões mais ricas do Brasil. Isso revela a dificuldade de reconhecimento de autoras que moram fora dos grandes centros. É o caso da literatura paraibana de autoria feminina: trata-se de uma literatura produzida em um dos estados da região Nordeste do país (região considerada a mais pobre e com o maior índice de analfabetismo), que dentre os estados desta região é um dos menos populosos e com menos destaque na região (comparado ao que a grande mídia transmite dos outros estados); e uma literatura produzida por sujeitos (as mulheres) que, embora venham ocorrendo mudanças, ainda sofrem discriminação e têm que concorrer com a forte tradição literária masculina, de matriz heterossexual.

Sendo assim, a insistência em manter a literatura brasileira baseada em alguns centros que não representam toda a nação corre o risco de anacronismo, visto que as formas de interação e a democratização do espaço de criação literária, ainda que defendido bravamente por tradicionalistas, impõem novos desenhos no mapa do Brasil quanto ao fenômeno literário, com territórios despontando-se e conquistando espaço. Negar que existem estes espaços e que vozes de parcelas populacionais ainda precisam de representação no âmbito literário é ignorar a realidade social brasileira, ou seja, como afirma Regina Dalcastagnè (2012, p. 193), “negar isso é insistir na perpetuação de uma forma de

opressão, que elimina da literatura tudo o que traz as marcas da diferença social e expulsa para os guetos tantas vozes criadoras em potencial”.

Há uma desvantagem inicial fundamental, pois o grupo dominante detém o poder econômico e político há séculos, não é

Leitura sugerida para aprofundamento desse conteúdo: *Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea*, de Regina Dalcastagnè (<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9705>); bem como o artigo *Autoria feminina, memória e subjetividade: relações possíveis*, de Salete Rosa dos Santos (<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2849>)

tão fácil modificar as estruturas que alicerçam o cânone, já que são pilares constituídos por este grupo, “portanto, ao lado da discussão sobre o *lugar da fala* seria preciso incluir o problema do *lugar de onde se ouve*” (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 72). Mais que lutar pelo direito de participação da vida literária de um país, as minorias precisam ser ouvidas diante de um difícil jogo comercial e

editorial, cujas regras também devem ser problematizadas. Por isso, são necessárias mudanças de paradigmas na estrutura basilar da sociedade a fim de que haja espaço para contestações como essas e para que outras parcelas sociais possam ter o direito de se pronunciarem e de serem ouvidas.

Queremos mostrar, com essa discussão, que, devido às dimensões continentais do Brasil, as tendências e estilos literários levam a uma divisão do território nacional, que, nem sempre, ou quase nunca, irá coincidir com a divisão política. Para que haja uma interação maior entre os artistas desses polos, fazendo com que as obras tenham uma maior circulação e divulgação, é necessário que as fronteiras entre essas áreas sejam atenuadas, o que não significa que cada região perderá suas características<sup>22</sup>. E isso contribui para

<sup>22</sup> Essas fronteiras já estão sendo apagadas em virtude da troca de informações e interações proporcionadas pelos meios de comunicação, como a televisão e, sobretudo, a internet, através dos blogs e outros meios virtuais.

o processo de divulgação e valorização da literatura paraibana de autoria feminina.

## **O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA?**

A nova Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (2020), cujo texto foi submetido a uma consulta pública, recomenda que os professores iniciem o trabalho com a literatura a partir de textos literários contemporâneos e locais, para, gradativamente, abordar produções mais antigas e nacionais, proposta semelhante aos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006). Porém, dentre os diversos autores locais sugeridos pela pro BNCC, apenas cinco autoras são citadas: Anaíde Beiriz, Maria Julita Nunes, Lourdes Ramalho, Anne Karolynne e Renaly Oliveira.

### **Alguns objetivos de aprendizagem do eixo Leitura/Literatura (proBNCC-2020) que contemplam a produção literária local:**

- Conhecer e analisar poemas diversos de autores paraibanos e nacionais e as variadas estruturas de manifestações estruturais do poema, dentre eles o cordel.
- Reconhecer manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional.
- Conhecer e analisar crônicas locais, regionais e nacionais.
- Conhecer e analisar contos e minicontos contemporâneos paraibanos, regionais e nacionais.
- Analisar as obras contemporâneas em momentos diversos da literatura, lendo e interpretando textos de momentos diversos da literatura local, regional e nacional.

- Conhecer e analisar a dramaturgia contemporânea local, regional e nacional.

(Fonte: Proposta Curricular do ensino médio da Paraíba – Formação Geral Básica – Linguagens, 2019)

Os objetivos de aprendizagem acima mencionados reforçam o caráter gradativo da compreensão do fenômeno literário, uma vez que o foco deve recair em obras de níveis locais, regionais e nacionais. Isso pode suscitar várias discussões em torno do que pode ser considerado nacional ou não, permitindo que o aluno do ensino médio tenha condições de refletir sobre a literatura brasileira desvincilhando-se cada vez mais das compartimentações e questionando as classificações, hierarquias ou formas de legitimação de uma obra.

Já quanto a esta seleção de textos, partimos do que prega os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006), visto que defendem que o professor inicie o conteúdo a partir dos gêneros literários de autores contemporâneos, e que, ao longo do processo, vá se distanciando no tempo. Cosson (2006) indica três caminhos para essa seleção: as obras canônicas; os textos contemporâneos; e a pluralidade de leituras. No entanto, segundo este autor, devemos “combinar esses três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário” (COSSON, 2006, p. 35). Assim, acreditamos que nossa proposta atende a essas questões, uma vez que, através do estudo de textos contemporâneos, o aluno conhecerá textos pertencentes ao cânone nacional e terá contato com diferentes gêneros.

Em se tratando especificamente da poesia e do conto, os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* trazem algumas dicas importantes. Com relação à primeira, a orientação

que mais nos interessa indica que a metodologia deve focar na leitura e releitura de poemas, atentando para os diferentes ritmos, imagens e expressividade da linguagem (COSSON, 2006). Ler o poema em voz alta é um ótimo exercício para perceber seu ritmo e sua sonoridade, que vai apresentar variações dependendo da época e do estilo do autor. A segunda orientação diz respeito à necessidade de superar as atividades de metaleitura, isto é, de “estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), (...), deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o” (BRASIL, 2008, p. 70). Essa prática é muito presente nas aulas, o que torna o texto puramente pretexto para outros assuntos, até gramaticais, e/ou questões de interpretação óbvias, que não desenvolvem a capacidade interpretativa dos educandos.

Nessa perspectiva, o prazer estético, portanto, definido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) como “conhecimento, participação, fruição” (BRASIL, 2008, p. 55) da obra, é prejudicado pela ausência da leitura literária. Esta, por sua vez, se não for praticada, impede a formação do leitor literário e a constituição de um processo de letramento literário, isto é, “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 12).

No tópico seguinte, buscaremos conhecer a produção de outras autoras<sup>23</sup>, que poderiam constar na lista de autores sugeridos para o ensino médio, o que contribuiria para o fortalecimento e divulgação da literatura paraibana de autoria feminina. Portanto, há a necessidade de ampliação desses nomes, para que a prática em sala de aula não alimente o viés patriarcal do cânone literário

23 O livro Dicionário de escritoras paraibanas, lançado por mim em 2017, traz mais informações sobre a produção literária das escritoras paraibanas citadas ao longo desta unidade, além de outros nomes resultantes da catalogação que realizei durante minha pesquisa de mestrado.

brasileiro e contribua para o silenciamento da produção de sujeitos considerados minorias políticas e discursivas (mulheres, homossexuais, indígenas, negros).

## **TENDÊNCIAS DA LITERATURA PARAIBANA DE AUTORIA FEMININA<sup>24</sup>**

Você sabe quais as linhas temáticas ou tendências estéticas presentes na literatura paraibana de autoria feminina? Quais autoras produzem obras de cunho memorialista, por exemplo? E, se pedíssemos para que você citasse uma autora que funde o sagrado e o profano em suas obras, você saberia? Essas questões apontam para a possibilidade de uma sistematização quanto às tendências da produção literária deste grupo focado aqui, no entanto, não pretendemos enclausurar ou estabelecer lugares fixos para essas escritoras e suas obras. A intenção das tendências apontadas abaixo é proporcionar ao leitor uma visão geral da literatura feminina produzida na Paraíba que sirva como uma orientação de leitura para a escolha de autoras, gêneros literários ou temática.

Essas linhas temáticas não se limitam às anunciadas neste trabalho, uma vez que não são categorias fixas e imutáveis. Os poucos críticos que apontaram tendências na literatura paraibana se baseavam majoritariamente na produção masculina, portanto, o leitor terá contato com o outro lado dessa literatura. Através do estabelecimento dessas tendências, não pretendemos descrever um perfil único de escritora paraibana, nem sugerir uma lista geral das escritoras ou outro cânone literário, mas, sim, expor a escritura de

---

24 Foi utilizado como material base para a elaboração deste tópico o artigo Tendências da literatura paraibana de autoria feminina, de minha autoria, publicado em 2019 na Revista Sociopoética, bem como no capítulo intitulado Literatura paraibana de autoria feminina: tendências da produção contemporânea, publicado no livro O conto e o romance contemporâneos na perspectiva das literaturas pós-autônomas (2016), organizado por Antônio de Pádua Dias da Silva.

cada uma delas, caracterizando a produção paraibana como plural, abrangendo o maior número possível de características dessa literatura.

Dessa forma, a finalidade deste tópico consiste em divulgar as escritoras paraibanas no âmbito da graduação com a intenção de que os futuros professores possam trabalhar com essas autoras nas turmas de ensino médio na Paraíba, valorizando, assim, a literatura paraibana e fazendo com que ela conquiste mais espaço no ensino e obtenha mais leitores.

## TENDÊNCIA FILOSÓFICA

Atualmente, torna-se muito difícil discutir literatura sem recorrermos à filosofia, justamente em razão da forte ligação entre ambas. As transformações nas formas literárias resultam, dentre outros fatores, da filosofia que está

Algumas das representantes são<sup>1</sup>: Teresilma Dias de Queiroz; Verônica Correia Lima; Valdélia Barros; Yolanda Queiroga; Sumaia Timani; Amélia de Souza Ferreira; Maria do Socorro Ribeiro; Nair Gusmão; Aila Diogo; Cristina Simone Ramos Barbosa; Dilma Stael Alexandre Mariz; Vera Lúcia Barbosa; Luciana Belarmino Cavalcante; Diana Martins; Elaine de Souza Castro; Sônia Maria Sobreira da Silva; Elisa Diniz Soares; Micheline Brasil, com destaque para Maria do Socorro Cardoso Xavier, sendo possível verificar tais características nos títulos de duas de suas obras, como você pode verificar nas imagens

imbuída em tal corrente literária e no tipo de efeito que se quer causar no leitor. No conjunto de textos poéticos das autoras paraibanas que apresentam traços filosóficos também estamos considerando aqueles textos de cunho existencial e/ou que tratem de questões metafísicas, entendidos como integrantes do discurso filosófico.

Assim, esta tendência é representada principalmente pelos textos em versos. A produção poética das autoras paraibanas carrega consigo aspectos existenciais e metafísicos, observados em poemas que proporcionam uma reflexão em torno das várias dimensões do ser humano. Há um mergulho nos sentimentos humanos e nas aflições que atingem a maioria dos indivíduos (a

busca pela felicidade ou por uma grande paixão; a morte; questões sociais, a exemplo do consumismo desenfreado, lutas sociais, capitalismo, pobreza).

Figura 2 - Capa da obra *Filosofoando a vida* (1991), de Maria do Socorro Xavier.

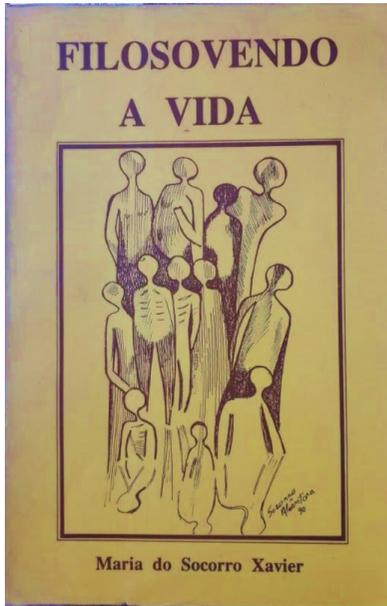
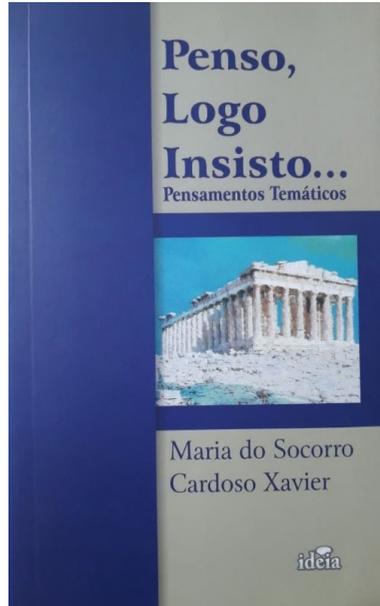


Figura 3 - Capa da obra *Penso, Logo Insisto...* (2009), de Maria do Socorro Xavier.



*Fonte: Acervo do autor.*

## TENDÊNCIA LÍRICA

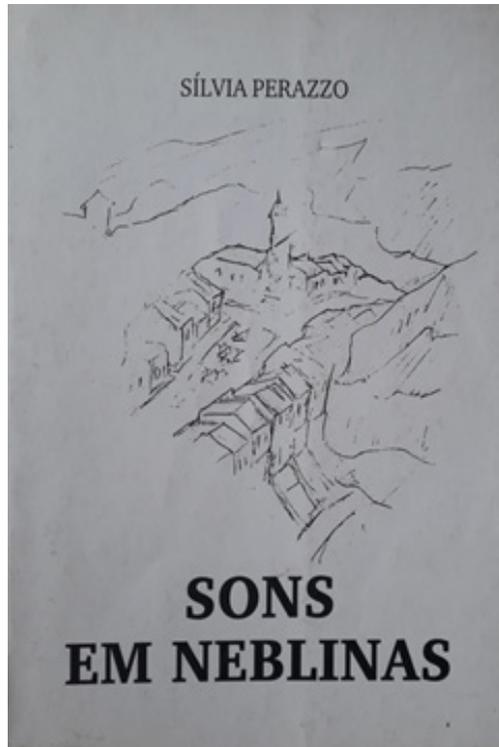
Nesta tendência, há uma intensa exposição de sentimentos e emoções, sejam amorosos ou outro tipo de sentimento. Esse caráter emocional intensifica-se pelo ritmo, ou seja, “no texto lírico, os recursos sonoros e de significação se aliam de tal forma, que se cria uma unidade” (SOARES,

Autoras representantes da tendência lírica: Valquíria Lins; Sílvia Perazzo; Anna Apolinário; Zélia Bora; Jane Luiz Gomes; Maria Helena Coelho; Mirtes Waleska Sulpino; Maria das Dores Medeiros de Souza; Regina Lyra; Maria do Carmo Barbosa Coura; Zélia Almeida; Vera Medeiros; Fidélia Cassandra; Cyelle Carmem; Magna Vanuza Araújo; Shirley Cabral de Vasconcelos; Gêlda Moura; Victória Chianca; Iêda Muniz Nóbrega; Socorro

2007, p. 26). Assim, há uma harmonia entre forma e conteúdo, e há variações dependendo do gênero lírico e do tipo de sentimento que o eu lírico quer causar ao leitor. Esses diferentes níveis (semântico, sintático, sonoro, simbólico) atuam na constituição da linguagem poética, afetando diretamente a construção de sentidos por parte do leitor. Desse modo, conceituamos poesia lírica como o texto poético no qual o eu lírico deixa transbordar suas emoções, principalmente o amor, os quais são plasmados por meio de uma linguagem subjetiva.

No entanto, ao longo do tempo, a poesia lírica sofreu algumas modificações passando a expor temas sociais. Assim, conteúdos sociais foram incorporados mantendo-se o aspecto rítmico, que assume dicções diversas dependendo do tema e do sentimento coletivo injetado no texto. A tensão entre individual e coletivo faz nascer essas variações temáticas e formais, uma vez que, como qualquer outra manifestação artística, a poesia acompanha as mudanças pelas quais a sociedade passa. Logo, todas essas transformações são reflexos de uma macroestrutura social que influencia todas as áreas do conhecimento humano.

Figura 4 - Capa do livro *Sons em Neblina* (1998), de Sílvia Perazzo.



### **TENDÊNCIA MEMORIALISTA**

Muitos escritores brasileiros tomaram fatos de suas vidas como aspectos constitutivos de suas obras e/ou usaram de suas memórias para a construção de narrativas. Isso foi comum com alguns escritores do Regionalismo de 30, cujas obras são marcadas pelo memorialismo (os autores rememoram em suas obras a época na qual os senhores de engenho do Nordeste perdem seu poder econômico, testemunhando um deslocamento de poder para a região Sudeste; bem como períodos de seca e fome que marcaram o povo sertanejo). Dessa forma, a literatura memorialista é aquela na qual o autor injeta fatos de sua memória no texto literário, que pode ou não coincidir com sua própria vida.

Victória Chianca; Amira Rose Costa Medeiros; Molina Ribeiro; Maria Regina Cavalcanti da Silveira; Silinha de Oliveira; Maria Lindalva Xavier Amaro; Terezinha Figueiredo; Yolanda Queiroga de Assis; Lúcia Navarro Braga; Maria Julita Nunes; Maria do Socorro Ramos Loureiro e Zilma Ferreira Pinto são as autoras representantes da tendência memorialista.

Textos dessa natureza são semelhantes a depoimentos e testemunhos sobre fatos e acontecimentos. No entanto, essas narrativas diferem dos textos autobiográficos, uma vez que o autor não está envolvido na história (não estamos considerando o texto autobiográfico no mesmo esquema teórico dos escritos memorialistas). Segundo Ma-

Se, antes, textos dessa natureza não eram considerados literatura, hoje, a flexibilidade maior dos estudos literários permite estudá-los como tal. A literatura confessional ou intimista (como pode ser chamado o conjunto dos textos memorialistas) produzida principalmente por mulheres sofreu processo semelhante. Os teóricos tendiam a considerar tais escritos como diário ou simplesmente autobiografia.

ciel (2004, p. 14), as memórias “são uma busca de recordações por parte do eu-narrador com o intuito de evocar pessoas e acontecimentos que sejam representativos para um momento posterior, do qual este eu-narrador escreve”. O autor (chamado de eu-narrador) se reporta a um passado presentificando-o através de sua escrita pensando nos possíveis futuros leitores. Logo, essa rememoração também ajuda no processo de autodescoberta dos autores, atuando na formação de sua personalidade literária e contribuindo para o amadurecimento de sua escrita.

## TENDÊNCIA REGIONALISTA

Consideramos obra regionalista aquela que traz em seu bojo uma linguagem regional, plasmando-se nela ambientes e territórios específicos de caráter provinciano. Porém, para uma obra ser chamada de regionalista, dependerá de outros fatores fundamentais, como a escolha das temáticas a serem tratadas, o objetivo da autora, o estilo de escrita e até mesmo o gosto pessoal. Dessa forma, é um conjunto de características que permitem tal denominação; dentre elas, as mais preponderantes são o aspecto estético e a temática plasmada no texto.

Representantes desta  
tendência: Ignez Mariz, Ezilda  
Milanez Barreto; Janaína  
Azevedo; Lourdes Ramalho;  
Marília Arnaud; Zilma  
Ferreira Pinto; Onélia Setúbal  
Rocha de Queiroga; Carmem  
Coelho de Miranda Freire.

O fato de a autora ser paraibana não significa que sua obra necessariamente será de cunho regionalista. Entendido como tendência, essa linha temática é uma dentre tantas outras cultivadas pelas autoras da Paraíba. A produção dessas autoras não pretende ser uma compensação do deslocamento do poder econômico, como já fora no passado com José Lins do Rego e outros autores nordestinos. Há nelas uma exaltação dos costumes do povo nordestino com o objetivo de expor a força e a capacidade de autorregeneração desse povo, pois sempre encontram uma maneira de resistir ao sofrimento e recomeçar a vida. A *Barragem*

(1937), de Ignez Mariz, retrata o semiárido paraibano da década de 1930 através da saga de uma família de retirantes que buscam trabalho nas obras de um açude em São Gonçalo (na cidade de Sousa) para garantir sua sobrevivência, pois a seca de 1932 os obrigou a abandonar suas terras em busca de outra alternativa de sustento.

Dessa forma, a autora coloca em evidência a vida de classes operárias, a saber, os trabalhadores da barragem de São Gonçalo; expondo a luta pela sobrevivência numa região que possui um pequeno índice pluviométrico anual, forçando seus habitantes a se adaptarem à escassez de água e ao trabalho pesado. Mesmo assim, Zé Mariano (retratado acima) está satisfeito porque está trabalhando e na sua compreensão não precisa se humilhar para conseguir o sustento de sua família. No entanto, muitas vezes, as condições de trabalho impostas a esses indivíduos são exploratórias e são tratados como seres humanos inferiores. Em *A Barragem*, a esperança de dias melhores com o término do reservatório de água alimenta a esperança daquele povo.

Dentre as temáticas presentes em *A Barragem*, você vai encontrar uma personagem que possui atitudes consideradas inapropriadas para a época, trata-se de Maria dos Remédios, filha de Zé Mariano. Ela é uma menina que quebra regras e costumes da época através de seu comportamento de jovem “traquina e enxerida”, opondo-se e, ao mesmo tempo, questionando qual o comportamento adequado no que se refere a uma “moça direita e bem educada”.

Estremunhado, Zé Mariano salta da rede e começa o arremedo de toalete: pega um caneco, mete-o no pote sustentado por tripé no canto da parede, esfrega os dentes com o indicador, passa a mão molhada na cara.

– Avia Mariquinha, ande depressa.

O cheiro já lhe chegou do vão que serve de cozinha.

Numa xicara de louça mal-casada com pires de agatha a mulher traz o café que ele bebe de dois goles.

Não misturado com leite, como nos bons tempos de inverno, mas uma bebida fraca, a desenxabida garapa, que mal dá para enganar o estômago.

Mas, está satisfeito. Todo mundo está contente, aliás. Um homem não precisa mais estender a mão, humilhado, para matar a fome. Tem agora em que se ocupar.

Eles convergem para a futura Barragem, atendendo ao chamado amigo da casa-de-força.

(trecho de *A Barragem*, de Ignez Mariz, p. 3-4).

## TENDÊNCIA SACRO-PROFANA

Nesta tendência, reunimos textos literários de cunho religioso, erótico (há também aqueles que realizam uma fusão destes dois aspectos) e os que tematizam questões concernentes ao universo feminino<sup>25</sup>. Tratamos por texto religioso ou sagrado os escritos nos quais o

eu lírico ou narrador se reportam a Deus ou a outras figuras religiosas com o intuito da reflexão e questionamento em torno de questões pessoais das personagens; além disso, cenas e fatos bíblicos podem ser utilizados como mecanismo intertextual de composição do texto. O discurso religioso constantemente aparece na produção poética das autoras paraibanas. Já na prosa, há uma incidência

Outras escritoras representantes da tendência sacro-profana: Maria de Fátima Araújo; Mercedes Cavalcanti; Henriqueta Belminda; Clotilde Tavares; Cristina Guedes; Maria Oliveira Araújo Soares; Maria do Socorro Ribeiro; Maria Lúcia Chianca; Bella Santiago; Cybelle Cabral; Maria Helena Campos Beltrão; Maria Lindalva Xavier Amaro; Tânia Rocha Domiciano; Ana Paula Cavalcanti; Dora Limeira.

<sup>25</sup> Questões outras são acionadas com esse fato, mas não aprofundaremos em razão de não haver espaço dentro do objetivo desta unidade.

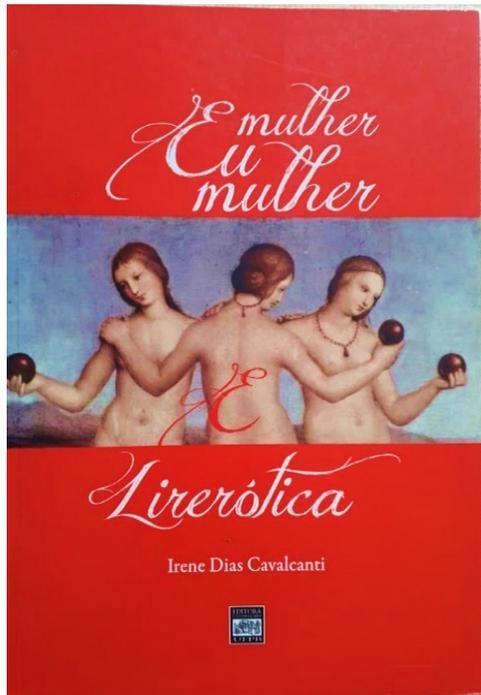
menor desta temática, porém, algumas escritoras apresentam obras que dialogam com o discurso bíblico, mantendo uma forte relação intertextual.

Os contos do livro *Marias*, de autoria de Janaína Azevedo, possuem uma intertextualidade com o texto bíblico no que diz respeito a nomes de personagens e a ações desenvolvidas por meio de uma temática sacro-profana proporcionando imagens poéticas e eróticas transfiguradas na linguagem. O próprio título *Marias* já é um indício desse jogo intertextual. No conto *Dá-me tua mão, ó Virgem*, presente nesta obra, a protagonista Fátima é uma moça visitada por uma mão todas as noites. Sua mãe, viúva muito religiosa, cobra-lhe idas à missa, mas Fátima não quer ir enquanto estiver com essas “heresias” na cabeça. O que lhe consola é o fato de seu irmão estar no seminário. Só sua amiga Irene sabe do fascínio que a mão exerce sobre Fátima, cujo olhar sempre é atraído para um quadro da Virgem Maria.

Assim, os textos eróticos são aqueles cuja linguagem contém imagens eróticas, proporcionando imagens sensuais ou sugerindo ações que despertem o desejo sexual dos indivíduos: “toda concretização do erotismo tem por fim atingir o mais íntimo do ser, no ponto em que o coração nos falta. A passagem do estado normal ao de desejo erótico supõe em nós a dissolução relativa do ser constituído na ordem descontínua” (BATAILLE, 1987, p. 14). Geralmente, esse desejo sexual é observado em personagens femininas ou em poemas cujo eu lírico é feminino.

Na poesia, as obras *Eu mulher, mulher* e *Literótica*, ambas de Irene Dias Cavalcanti, representam a face erótica da poesia paraibana. Vale ressaltar que a 1ª edição de *Eu mulher, mulher* foi publicada em 1972, uma época na qual eram raros textos que abordassem tal temática, principalmente numa sociedade tradicional, longe dos grandes centros urbanos, onde havia uma maior liberdade para este e outros tipos de escrita.

Figura 5 - Capa da mais recente edição de *Eu mulher, mulher e Literótica*, de Irene Dias Cavalcanti.



Fonte: Acervo do autor.

### **TENDÊNCIA DA ESCRITA DE SI:**

Aqui, nesta tendência, você encontra textos escritos em um tom confessional, intimista, e que trazem em seu bojo um hibridismo no que diz respeito ao gênero literário, ou seja, são textos que se confundem com outros gêneros textuais, de forma intencional ou não. Além disso, em razão dessa hibridização, a própria linguagem utilizada sofre alterações para se adequar a esse tipo de escrita. Essa tendência surgiu nas últimas décadas e, em contexto paraibano, dificilmente há obras pertencentes a esta categoria publicadas no século passado.



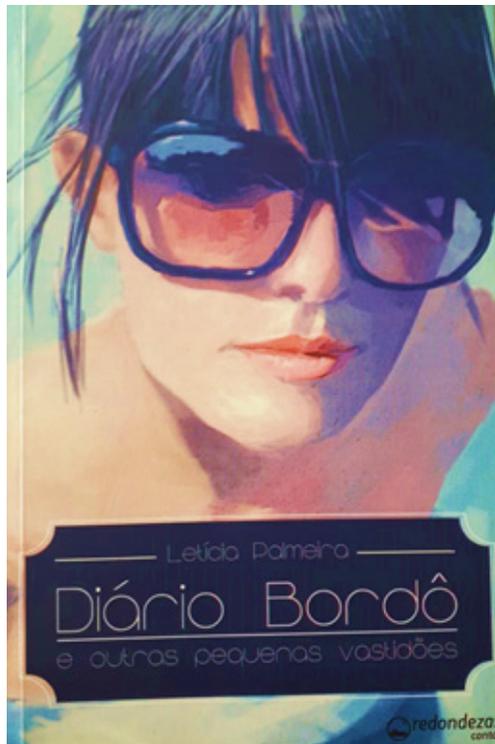
As principais representantes desta vertente são as escritoras Mayara Almeida e Letícia Palmeira, embora a obra *Penso, Logo Insisto*, de Maria do Socorro Xavier e citada em momento anterior, também possua características desta tendência, visto que este livro é uma mistura de poemas e pensamentos, este último tomado aqui como gênero textual.

As transformações sociais e as necessidades comunicacionais e discursivas dos indivíduos surgidas com o passar do tempo e influenciados pelos meios de comunicação proporcionam o surgimento de gêneros discursivos que fundem características de dois ou mais gêneros em um único texto. Os textos híbridos articulam um jogo discursivo a partir das características dos gêneros apropriados, tornando difícil a identificação dos limites de onde termina um e começa o outro. Essa quebra de fronteiras desses textos mostra os “(des)limites” possíveis, isto é, as conexões que podem ser articuladas entre esses textos para que ocorra a criação de uma terceira espécie de texto. Este, por sua vez, não será nenhum dos anteriores, pois o resultado dessa articulação permite a criação de gêneros outros, com objetivos mais amplos e mais complexos.

Os textos de *Diário Bordô e outras pequenas vastidões* (2013) são classificados na ficha catalográfica como contos, apresentam títulos, diferentemente de um diário convencional, e

são datados no final, característica em comum com os diários. Não há nenhuma outra semelhança direta com o gênero diário, o que existem são caracteres que nos remetem ao gênero confessional (no caso, o diário; outros gêneros confessionais são memória e autobiografia, cuja finalidade é o registro das vivências do sujeito, utilizando, para isso, uma linguagem em primeira pessoa, em um tom de intimidade com o leitor, como podemos perceber no trecho abaixo, do ‘conto’ intitulado *Biquíni de bolinha*:

**Figura 6** - Capa do livro *Diário Bordô e outras pequenas vastidões* (2013), de Letícia



*Fonte: Acervo do autor.*

“Já percebeu como é difícil dizer a verdade? Eu mesma venho mentindo a mais de uma década. Ou duas. Ou três. Constatei isto após levar o cano. Cano extenso e de grosso calibre. E, para completar o coreto, me senti tresloucada ao ouvir duas meninas conversando. Elas se perguntavam: Tá ligada? Eu, flutuando em meu culto linguajar, fiquei feito louca, procurando o fio e a tomada. Eu não estava ligada. Era dia e eu quis agradar. Decidi comprar lingerie. A melhor forma de lidar com a imbecilidade é aceita-la. De cara. Sem dó nem piedade. Comprei um monte de lingerie. Todas as peças mais ridículas que se possa imaginar”.

(Trecho do conto *Biquíni de bolinha*, de Leticia Palmeira, p. 22).

Dessa forma, a escrita de si é entendida aqui não no sentido tradicionalmente empregado, isto é, como um texto memorialista e/ou de cunho autobiográfico, no qual há o retorno do autor através do discurso literário, como uma espécie de depoimento, mas no sentido indicado por Diana Klinger (2007, p. 25), ou seja, uma escrita de si que se afasta do depoimento, uma escrita que não se apresenta sob a marca da memória da classe, do grupo ou do clã, mas aparece como indagação de um eu que, a princípio, parece ligado ao narcisismo midiático contemporâneo. Os textos carregam um forte tom confessional (através da linguagem em 1ª pessoa do singular e das características apontadas acima), plasmando-se ali conselhos de ordem diversa e confissões num tom descontraído, nos quais suas experiências pessoais podem se configurar como matéria-prima para o texto narrado, ao ponto de configurar-se como um falar de si mesmo.

## PROPOSTAS DE ATIVIDADES E DISCUSSÕES

- No que se refere à tendência sacro-profana da literatura paraibana de autoria feminina, analisar o conto *A puta de Deus*, presente no livro *Marias*, de autoria de Janaína Azevedo, no que diz respeito aos seguintes aspectos:
  - a. o sagrado e o profano na construção das personagens e do enredo;
  - b. à linguagem e às imagens proporcionadas pela temática.

Nesta análise, você precisa levar em consideração que, no contexto paraibano, essa linha temática passou por um processo de “profanização”, em que obras mais recentes tendem a ampliar o universo profano explorado de modo mais contido por escritoras cujos escritos foram publicados há mais tempo. E ampliam justamente aliando o sagrado ao profano de maneira mais substancial, adquirindo um caráter mais elaborado de diálogo com o discurso religioso, em que episódios, personagens, imagens e alegoria bíblicas passam a funcionar como aspecto central do texto, servindo como eixo norteador da compreensão textual.

Para aprofundamento sobre estes aspectos, acessar:  
[http://periodicos.uninor.br/index.php/recorte/article/view/2894/pdf\\_99](http://periodicos.uninor.br/index.php/recorte/article/view/2894/pdf_99)

- Analisar a obra *As velhas*, de Lourdes Ramalho, focando a relação conflituosa entre duas mulheres, matriarcas de famílias rivais marcadas pela perda do mesmo homem. Refiro-me à Mariana, abandonada pelo marido pouco tempo depois do casamento; como casara jovem, com 20 anos e, devido aos acontecimentos que lhe cercam e à própria vivência no sertão, torna-se uma mulher amarga. A outra matriarca em questão é Ludovina, com quem o marido da primeira foge. Você observará que, após muitos anos, elas se reencontram e travam uma “batalha”, entre acusações, insultos e provocações, porém, o amor pelos seus filhos obriga as duas matriarcas a se ajudarem com o objetivo de resgatá-los do poder da polícia local. Assim, ao refletir sobre essa obra, você pode ressaltar que as mulheres protagonistas deste texto (e de muitos outros textos ramalhianos), evidenciam a força da mulher sertaneja diante de uma sociedade fincada no patriarcalismo.

- Analisar a obra *Entre Nós e Laços*, de autoria de Mayara Almeida, pertencente à tendência da escrita de si, a fim de refletir acerca da tradicional definição de conto. Na ficha catalográfica, a obra *Entre Nós e Laços* é classificada como contos. No entanto, não existem nestes ‘contos’ as categorias narrativas que tradicionalmente dão suporte para a identificação do texto como sendo um conto (me refiro às categorias personagens, tempo, espaço, enredo, foco narrativo) ou uma narrativa, são “textos escritos em um tom confessional que assumem uma dicção pessoalizada levada ao extremo, uma vez que os escritos têm um caráter de conselhos, quanto a vários aspectos da vida cotidiana” (CAMPOS JÚNIOR, 2016, p. 127).

Para você saber mais sobre este assunto: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5715>

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Heriberto Coelho de (org.). **Outros Olhares na Literatura Paraibana**. João Pessoa: Sebo Cultural, 2011.

\_\_\_\_\_. (org.). **Outros Olhares na Literatura Paraibana**. João Pessoa: Sebo Cultural, 2012.

ALMEIDA, Mayara. **Entre Nós e Laços**. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2013.

AZEVEDO, Janaína. **Marias**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

BARBOSA FILHO, Hildeberto. **Os labirintos do discurso: expressões literárias da Paraíba**. João Pessoa: UNIPÊ, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os desenredos da criação: livros e autores paraibanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

\_\_\_\_\_. **A convivência crítica:** ensaios sobre a produção literária da Paraíba. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 1985.

BATAILLE, Georges. **O erotismo.** Tradução de Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua e literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CAMPOS JÚNIOR, José de Sousa. Literatura paraibana de autoria feminina: tendências da produção contemporânea. In: SILVA, Antônio de Pádua Dias da (org.). **O conto e o romance contemporâneos na perspectiva das literaturas pós-autônomas.** Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 123-133.

CAVALCANTI, Irene Dias. **Eu mulher, mulher; Literótica.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura brasileira:** ensino médio. 2 ed. São Paulo: Atual, 2000.

CEREJA, William Roberto; Vianna, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura contemporânea:** um território contestado. Vinhedo, Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. **Uma voz ao sol:** representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. Revista Estudos de Literatura Brasileira contemporânea, n°20. Brasília, julho/agosto de 2002, p.33-87.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto.** 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLINGER, Diana. A escrita de si – o retorno do autor. In: \_\_\_\_\_. **Escritas de si, escritas do outro:** o retorno do autor e a virada etnográfica: Bernardo Carvalho, Fernando Vallejo, Washington Cucuro, João Gilberto Noll, César Aira, Silviano Santiago. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 19-65.

KOTHE, Flávio Rene. **O cânone colonial:** ensaio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

LOBO, Luiza. **Guia de escritoras da literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Faperj/Eduerj, 2006.

MACIEL, S. D. "A literatura e os gêneros confessionais". In: \_\_\_\_\_. **Em diálogo:** estudos literários e linguísticos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004, p. 5-20.

MARIZ, Ignez. **A barragem.** 2 ed. João Pessoa: A União, 1994.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016.

PALMEIRA, Leticia. **Diário Bordô e outras pequenas vastidões.** Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Conhecimentos de língua e literatura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba:** Linguagens, Códigos e Tecnologias. João Pessoa: [s.n], 2006.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do ensino médio da Paraíba** – Formação Geral Básica – Linguagens. 2019. (Versão preliminar).

SALES, Ana Maria Coutinho de. Ignez Mariz: uma mulher na galeria do nosso sertão literário. In: \_\_\_\_\_. **Tecendo fios de liberdade:** escritoras e professoras da Paraíba do começo do século XX. Recife: O Autor, 2005, p. 95-130.

SETTE, Graça; RIBEIRO, Ivone; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rozário. **Português: trilhas e tramas**. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, Maria do Socorro Cardoso. **Filosofoando a vida**. São Paulo: João Scortecci Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Penso, logo insisto** – pensamentos temáticos. João Pessoa: Ideia, 2009.

### **Material complementar:**

CAMPOS JÚNIOR, José de Sousa. **Dicionário de escritoras paraibanas**. João Pessoa: Ideia, 2017.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a produção literária de autoria feminina na Paraíba**. Anais X CONAGES (X Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades). Campina Grande: Realize Editora, 2014, p. 1-7.

CAVALCANTI, Abisague Bezerra; MACIEL, Diógenes André Vieira. **Em torno de uma recorrência: questões sobre a personagem-professora na obra da dramaturga Lourdes Ramalho**. Revista Recorte, v. 13, nº 2, julho-dezembro 2016, p. 1-16.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea**. Revista Estudos de Literatura Brasileira contemporânea, nº20. Brasília, julho/agosto de 2002, p. 33-87.

DUARTE, Constância Lima. **A literatura de autoria feminina e os anos 30 no Brasil**. Revista Araticum, v.14, n.2, 2016, p. 9-24.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Autoria feminina, memória e subjetividade: relações possíveis**. Revista Antares: Letras e Humanidades. Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul. Vol. 6, n 11, jan-jun 2014, p. 109-121.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Produção literária feminina: um caso de literatura marginal.** ANTARES: Letras e Humanidades, vol. 6, n 12, jul/dez 2014, p. 183-195.

### Para ir mais longe: as mulheres cordelistas.

A presença de mulheres na produção de folheto de cordel, em contexto paraibano, ainda é tímida, mas vem aumentando nas últimas décadas. Isso se deve a questões culturais, sociais e de gênero que reservaram para a figura

No blog *Cordel de Saia* (<http://cordeldesaiia.blogspot.com/>) você pode encontrar cordéis de autoras do Ceará. Elas também proferem palestras e participam de feiras literárias e eventos similares, dando visibilidade e representando as mulheres que escrevem folhetos.

masculina o espaço da produção cordelística, sendo responsáveis por esse cenário de exclusão da figura feminina na autoria de folhetos, uma vez que o surgimento do folheto está associado ao ambiente público: as cantorias e pejeas apresentadas em feiras e em outros espaços públicos. Isso significa que, além do ato de escrita em si, existia também a necessidade das aparições em público enquanto poetas populares, e isso consistia em um obstáculo às mulheres, visto que eram espaços protagonizados por homens, cabendo às mulheres simplesmente compor a plateia. No entanto, existem iniciativas que incentivam a participação das mulheres na produção de folhetos. Na paraíba, podemos citar Anne Karolynne, enfermeira de Campina Grande, especialista em saúde mental, que vem utilizando o cordel para a conscientização da prevenção ao novo coronavírus. Ela já trabalhava com esse texto literário antes disso, chegando a lançar um livro sobre essa temática intitulado *Poesia popular: ferramenta de inclusão na saúde mental* (2019), e também publicou cordéis ilustrados por meio do Ministério da

Cultura. Além disso, a autora desenvolve o projeto *Cordel Personalizado* nas redes sociais, no qual já publicou mais de 150 biografias no formato de folheto.

A proBNCC cita três autoras de folheto como autoras a serem trabalhadas em sala de aula (Maria Julita Nunes, Anne Karolynne e Renaly Oliveira), porém, existem diversas outras opções de nomes a serem explorados, como Helvia Callou, Shirley Farias, Almira Araújo Cruz Soares, Maria Godelivie, Gêlda Moura e Zilma Ferreira Pinto.

**Figura 7** - Folhetos sobre a prevenção do novo coronavírus, de autoria de Anne Karolynne.



Fonte: Perfil de Anne Karolynne no Instagram (Disponível em: <https://www.instagram.com/cordelpersonalizado/>).



# CAPÍTULO 5

## **Estratégias de leitura: um olhar para a obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector**

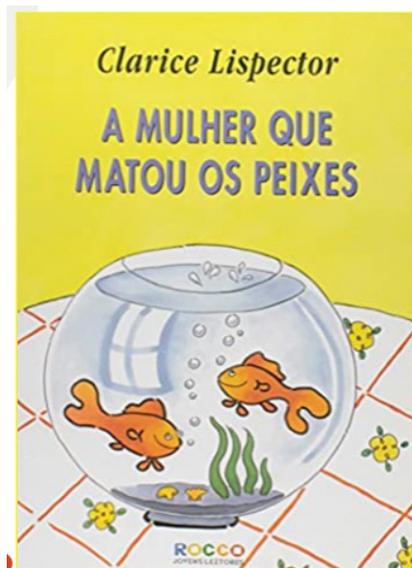
*Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa  
Jailma da Costa Ferreira*

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Cabe aos professores, mediadores de leitura, desenvolver ações que aproximem os alunos do texto literário. Para o sucesso dessas ações, é necessário que os professores assumam seu papel de mediador com excelência, demonstrando conhecimento e um certo vínculo com o texto literário que pretende apresentar aos alunos.

Nesta unidade, apresentaremos caminhos para a leitura de textos literários, de forma que estimulem os alunos a conhecer mais determinados textos, possibilitando que os leitores se manifestem sem que sejam obrigados a concordar com uma análise e interpretação pré-fabricada pelo professor. Buscaremos aproveitar as possibilidades de diálogo que o texto literário permite. E, para isso, faremos uso da leitura compartilhada, proposta por Colomer (2007) como forma de “convite” para que os alunos apresentem suas experiências leitoras e possam sentir-

se em êxtase como a personagem Clarice, do conto *Felicidade Clandestina*, da escritora Clarice Lispector, ao contrário do tédio e desencanto que, muitas vezes, permeiam a rotina da escola.



A prática de leitura será concebida como uma experiência encorajadora, abrindo espaço para a memória dos leitores para que possam confrontar as experiências de leitura literária com suas próprias vidas. O momento da leitura representa, portanto, um momento de reflexão e pensar sobre nós mesmos e as coisas do mundo. A leitura representa, muitas vezes, um lugar de existência, de reconhecimento de quem somos e do mundo.

Apresentaremos uma proposta de prática de leitura literária, embasada nos pressupostos da Abordagem Metodológica do Ensino das Estratégias de Leitura, (GIROTTO; SOUZA, 2010), dividindo a leitura em blocos de tempo, utilizando-se das estratégias de compreensão leitora, defendidas também por Solé (1998). Elegemos a obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, para apresentar uma proposta didática de leitura,

direcionada para alunos dos anos finais do ensino fundamental I e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II, tendo em vista a natureza da obra.

Esperamos que ao final desta unidade didática, os alunos possam refletir sobre as várias possibilidades de leitura de um texto literário; compartilhar experiências literárias a partir de suas vivências; trabalhar a leitura em blocos, de modo a seduzir o leitor para a leitura do texto literário na íntegra; desenvolver proposta de leitura do texto literário, de modo a promover um diálogo entre a obra e o leitor.

### **POSSIBILIDADES DE LEITURA DE UMA OBRA LITERÁRIA: ANTECIPANDO CONHECIMENTOS SOBRE O TEMA**

O uso das estratégias de leitura permitirá que os leitores tenham uma experiência estética com o texto literário, contribuindo para a construção de sentidos do texto. Esperamos, com essa proposta didática, que os alunos se apropriem das estratégias de leitura e possam se utilizar dessa prática quando estiverem diante de outros textos. Para tanto, propõe-se três momentos: ‘antes da leitura’, ‘durante a leitura’ e ‘após leitura’.

Vamos ler um conto de Clarice Lispector que conta a história de muitos animais que passaram pela vida da narradora, também chamada Clarice. Trata-se do conto *A mulher que matou os peixes*.



#### **ANTES DA LEITURA**

Conexão texto-leitor:  
são as relações estabelecidas com episódios da vida do leitor.

### **Compartilhando experiências:**

- Você já sofreu alguma perda de um animal?
- Como você fez para superar essa perda?
- Você já teve que se desfazer de um animal? Relate como isso aconteceu.

### **Refletindo juntos...**



Você já pensou que temos em casa animais convidados e os não convidados?

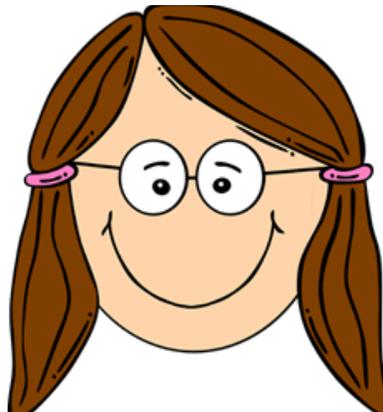
Vamos listar os nomes desses animais no Quadro Organizador a seguir:



 <b>Tipos de animais</b> 	
<b>Convidados</b>	<b>Não convidados</b>

### CURIOSIDADE:

Vocês sabiam que Clarice Lispector foi casada com um diplomata e por causa do trabalho do marido, ela morou em vários lugares. Essa informação ajudará vocês a compreenderem melhor o conto que irão ler.



## **POSSIBILIDADES DE LEITURA DA OBRA *A MULHER QUE MATOU OS PEIXES*, DE CLARICE LISPECTOR**

- Durante a leitura:

Nesse momento, entendemos a importância da leitura da obra na íntegra, mas, como se trata de um texto um pouco extenso, podemos dividir a narrativa em partes, considerando as micronarrativas ou microcontos (histórias de bichos) que povoam a obra.



Caro leitor, tomara que você se sinta atraído pelas muitas histórias que vamos ler a partir de agora. Cada bicho que é introduzido na obra *A mulher que matou os peixes* representa uma dessas micronarrativas ou microcontos.

Reúnam-se com colegas e façam leituras compartilhadas dos trechos a seguir. Sugestão: vocês podem dividir a sala em pequenos grupos e cada grupo se responsabiliza por ler uma das narrativas abaixo e depois vocês poderão fazer uma grande roda onde compartilharão as leituras feitas.

### Microconto 1

Eu sempre gostei de bichos. Tive uma infância rodeada de gatos. Eu tinha uma gata que de vez em quando paria uma ninhada de gatos. E eu não deixava se desfazerem de nenhum dos gatinhos. O resultado é que a casa ficou alegre para mim, mas infernal para as pessoas grandes. Afinal, não aguentando mais os meus gatos, deram escondido de mim a gata com sua última ninhada. Eu fiquei tão infeliz que adoeci com muita febre. Então me deram um gato de pano para eu brincar. Eu não liguei para ele, pois estava habituada a gatos vivos. A febre só passou muito tempo depois. Bem, vamos mudar de assunto. Vou contar antes umas coisas muito importantes para vocês não ficarem tristes com meu crime. Se eu tivesse culpa, eu confessava a vocês, porque não minto para menino ou menina.

### Microconto 2

Minha casa tem muitos bichos naturais, menos ratos, graças a Deus, porque tenho medo e nojo deles. Quase todas as mães têm medo de rato, Os pais não: até gostam porque se divertem caçando e matando esse bicho que detesto. Vocês têm pena de rato? Eu tenho porque não é um bicho bom para a gente amar e fazer carinho. Vocês fariam carinho num rato? Vai ver vocês nem têm medo e em muitas coisas são mais corajosos do que eu. Tenho um amigo que, quando eu era menino, criou um rato branco. Fiquei com tanto nojo que só quero apertar a mão de meu amigo quando passar o susto. Seu rato era, na verdade, uma rata e se chamava Maria de Fátima. Maria de Fátima morreu de um jeito horrívelzinho (eu digo horrívelzinho porque no fundo estou contente): um gato comeu ela com a rapidez com

que comemos um sanduíche. Como eu ia dizendo, os bichos naturais de minha casa não foram convidados. Apareceram assim, sem mais nem menos.

### Microconto 3

Passou-se mais um ano. Uma tarde eu estava andando pela rua para comprar presentes de Natal. As ruas estavam muito cheias de pessoas comprando presentes. No meio daquela gente toda, vi um agrupamento, fui olhar: era um homem vendendo vários micos, todos vestidos de gente e muito engraçados. Pensei que todas de casa iam ficar adorando o presente de Natal, se fosse um miquinho. Escolhi uma miquinha suave e linda, que era muito pequena. Estava vestida com saia vermelha, e usava brincos e colares baianos. Era muito delicada conosco, e dormia o tempo todo. Foi batizada com o nome de Lisete. Lisete às vezes parecia sorrir pedindo desculpas por dormir tanto. Comer, quase não comia, e ficava parada num cantinho só dela. No quinto dia comecei a desconfiar que Lisete não estava bem de saúde. Pois não era normal o jeito quieto e calado dela. No sexto dia quase dei um grito quando adivinhei: “Lisete estava morrendo! Vamos levá-la a um veterinário!” Veterinário é o médico que só cuida de bichos. Ficamos muito assustados porque já amávamos Lisete e sua carinha de mulher. Ah, meu Deus, como nós gostávamos de Lisete! Enrolei Lisete num guardanapo e fomos de táxi correndo para o hospital de bichos. Lá deram-lhe imediatamente uma injeção para ela não morrer logo. A injeção foi tão boa que até parecia que ela estava curada para sempre, porque de repente ficou tão alegre que pulava de um canto para outro, dava guinchos de felicidade, fazia caretinhas de macaco mesmo, estava doida para agradar a gente. Descobrimos, então, que ela nos amava muito e que

não demonstrara antes porque estava tão doente que não tinha força. Mas, quando passou o efeito da injeção, ela, de repente, parou de novo e ficou toda quieta e triste na minha mão. O médico então disse uma coisa horrível: que Lisete ia morrer. Aí compreendemos que Lisete já estava muito doente quando eu a comprei. O médico disse que não se comprem macacos na rua porque às vezes estão muito doentes. Nós perguntamos muito nervosos:

— E agora? Que é que o senhor vai fazer?

Ele respondeu assim:

- Vou tentar salvar a vida de Lisete, mas ela tem que passar a noite no hospital.

Voltamos para casa com o guardanapo vazio e o coração vazio também. Antes de dormir, eu pedi a Deus para salvar Lisete. No dia seguinte, o veterinário telefonou avisando que Lisete tinha morrido durante a noite. Compreendi então que Deus queria levá-la. Fiquei com os olhos cheios de lágrimas e não tinha coragem de dar esta notícia ao pessoal de casa. Afinal avisei, e todos ficaram muito tristes. De pura saudade, um dos meus filhos perguntou:

-Você acha que ela morreu de brincos e de colar?

Eu disse que tinha certeza que sim, e que, mesmo morta, ela continuará linda. Também de pura saudade, o outro filho olhou para mim e disse com muito carinho:

- Você sabe mamãe que você se parece muito com Lisete? Se vocês pensaram que eu me ofendi porque pareci com Lisete, estão enganados. Primeiro, porque a gente se parece mesmo com um macaquinho; segundo, porque Lisete era cheia de graça e muito bonita.

-Obrigada meu filho - foi isso que eu disse a ele e dei-lhe um beijo no rosto.

Um dia desses vou comprar um miquinho com saúde. Mas esquecer Lisete? Nunca.

#### Microconto 4

Outro bicho natural da minha casa é ... adivinhem!  
Adivinharam|? Se não adivinharam não faz mal, eu digo a vocês.  
O outro bicho natural da minha casa é a lagartixa pequena. São engraçadas e não fazem mal nenhum. Pelo contrário, elas adoram comer moscas e mosquitos, e assim limpam minha casa toda. Eu não mato lagartixa mas tem gente que corta elas com o chinelo. Aí é engraçado: cada pedaço solto da lagartixa começa a se mexer sozinho. Por exemplo, uma perna cortada e solta da lagartixa fica se mexendo no chão e tremendo o tempo todo. É um mistério mexerem-se os pedaços antes de morrer. O que eu não entendo também é o paladar horrível que a lagartixa tem por moscas e mosquitos. Mas é claro: como não sou lagartixa, não gosto de coisas que ela gosta, nem ela gosta do que eu gosto. Uma vez prendemos um mosquito e olhamos ele bem de perto com uma lente forte. E vocês não imaginam como é a cara de um mosquito. É Muito esquisita. Não tenho medo de mosquito nem de mosca, mas tanto um como o outro me incomodam muito. A lagartixa, que é minha grande amiga, me ajuda com muita alegria porque mosquito para ela é sobremesa. Nós, gente, gostamos de sobremesa com coco, por exemplo, mas a lagartixa até parece ter nojo desse doce. A lagartixa não fala, não canta, não dança, não gosta da gente porque tem medo das pessoas. A lagartixa seria um perigo para nós se ela fosse igual em tamanho ao jacaré.

E aí? Gostaram das histórias? Vocês podem encontrar a obra completa em:

<https://cdn.culturagenial.com/arquivos/a-mulher-que-matou-os-peixes-clarice-lispector.pdf>

Após leitura:



### CONEXÃO TEXTO-MUNDO

Relações estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, algum acontecimento ocorrido na cidade ou no mundo, sem que haja, necessariamente, uma participação direta do leitor.

### CONEXÃO TEXTO-TEXTO

Relações que o leitor pode fazer com outros textos. Ao lermos uma obra, podemos lembrar de outras.

Após a leitura compartilhada dos microcontos, cada grupo fará a confecção de um cartaz que contemple a conexão texto-mundo (GIROTTI; SOUSA, 2010), conforme sugestão abaixo:

Após a leitura do microconto, \_\_\_\_\_,  
 lembrei-me de uma situação em que \_\_\_\_\_

---



---



---



---

Concluídos os momentos anteriores, a classe toda se reúne para partilhar suas experiências de leitura, compreendendo que as micronarrativas lidas nos grupos constituem partes de uma única obra de Clarice Lispector, *A mulher que matou os peixes*. Neste momento, vocês podem fazer associação do que leram no conto com outras leituras que fazem parte de seus repertórios, estabelecendo, assim, a conexão texto-texto.

Vamos criar um cartaz com a conexão Texto-texto?!

Quando li *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, lembrei-me de uma outra história que vi na/no \_\_\_\_\_

---

---

---

---

### **AGORA É SUA VEZ...**

Os mesmos grupos de alunos, ou de forma individual, devem escrever uma continuação para esta história, atendendo à estrutura do conto, em que a narradora apela durante todo o enredo para que o leitor a liberte da culpa de ter matado os peixinhos, numa relação tríade entre autor-texto-leitor. Nesse momento, escrevam se perdoariam ou não a narradora-personagem, de maneira argumentativa.

Com isso, será abordada tanto a escrita criativa, sua participação na produção do texto, como também a utilização dos tipos de argumentação, considerando que este último foi trabalhado paralelamente ou anteriormente à aula de literatura.

Outra sugestão: o uso do *Padlet*

Para a realização deste momento, pode ser utilizado o recurso do *Padlet*, uma ferramenta interativa e virtual que, além dos colegas poderem ver o texto uns dos outros, podem também curtir e comentar. Para isso, com auxílio do professor, acessem o site <https://padlet.com/dashboard>, criem um único *Padlet* para toda turma, adicionem caixas de texto para cada grupo, uma caixa para as conexões texto-mundo e texto-texto, como sugerido anteriormente nos quadros acima. Mas, nada impede que a escrita também seja feita de forma manuscrita, usando lápis e papel.

## Veja, a seguir, o exemplo da utilização do *Padlet*:

let

Jailma • 4 • 16d

### ESCRITA INTERATIVA

Leitura e escrita compartilhada com base no conto "A mulher que matou os peixes", de Clarice Lispector

**ORIENTAÇÃO DA PROPOSTA**

entendendo à estrutura do conto, em que a narradora apela durante todo o enredo para que o leitor a liberte da culpa de ter matado os peixinhos, numa relação triádica entre autor-texto-leitor, escreva uma continuação para essa história, dizendo se você perdaria ou não Clarice. Argumente!

**Minhas indicações!**

Se paro para pensar, são muitos os livros infanto-juvenil que marcaram minha vida e que fiziam muito bem a quem os lê-los. No entanto, tentarei citar apenas dois ou três aqui. O primeiro, tenho que dizer, se fecho meus olhos e penso em meu começo como leitora lá, em retorno a minha pré-adolescência, o primeiro livro que me vem a mente é Meu pai não mora mais aqui do Caio Riter, esse livro realmente me tocou, a ponto de me fazer correr como louca atrás de um exemplar com a capa original, a que li anos atrás. O livro tem dois contos: *Meu pai não mora mais aqui* e *Meu pai não mora mais aqui*.

**Não és digna de perdão!**

Senhora Clarice, após ler toda a sua narrativa, que antecede a grande fatalidade confessada por você, cheguei a conclusão que não mereces o perdão tão almejo. Não lhe concederei o perdão, pois ao longo de sua explanação, não vi em nenhum momento, uma verdadeira relação de amor para com os animais que a senhora criou ou teve algum nível de contato. A exemplo dos dois cachorros que alegas ter criado, sua relação com ambos foi mais de interesse do que de amor, pois assim que os cotados se transformaram em uma espécie de incômodo para ti, ao invés de

**Resposta a um pedido Sincero.**

Querida Clarice, li seu pedido e procurei entendê-la e perdô-la. E, por toda a trajetória das histórias contadas, analisei sua relação de carinho e companheirismo com todos seus amigos animais, até mesmo sua camaradagem com os bichinhos não convidados. E, querida, cheguei a conclusão, de que sim, eu a perdoo. Como alguém descuidada e muito esquecida, que sou, sei que até mesmo quem ama, em alguns momentos comete erros, alguns até irrevessíveis. E perdê-los, seus lindos amigos peixinhos, já fez um coração de lata se sentir

**Não perdoo!**

Não perdoo não! Na verdade, se o texto fosse recente, eu diria que era propositalmente irônico, porque as relações que ela relata com os animais não são respeitadas, tem vários trechos de crueldade até, como falar que é engraçado mulltar a largativa para ver os membros pulando ou achar bonito ter um sagui preso em casa.

Adicionar comentário

Adicionar comentário

Fonte: <https://padlet.com/jailmajdf/rmlgsjbm28uh046q2020>

Acesso: 23 de outubro de 2020.

Agora é com vocês... Mãos à obra!

### PALAVRAS FINAIS

- O uso de estratégias de leitura servirá como ponto de partida para que os alunos entendam o processo de conexão e levem essa experiência para suas vidas, incorporando como uma prática para se pensar sobre outras situações mais complexas, além do universo da escola;
- O professor deverá orientar os alunos para que estes consigam estabelecer as conexões, ajustando, modificando e redefinindo outras ações que permitam ao leitor participar ativamente do processo de compreensão de um texto, possibilitando, assim, a formação de um leitor autônomo que conscientemente consegue utilizar as estratégias de leitura quando se veem diante de qualquer texto;

- O professor deve mediar esse processo, permitindo que os alunos façam conexões entre as ideias de um texto, do mundo e com suas próprias experiências, permitindo, com isso, que os leitores se transportem para dentro do texto e se envolvam com a trama, construindo sentido para o que leem.
- Afinal, nada melhor do que aguçar a curiosidade dos leitores para o que irão ler a partir do exemplo das próprias experiências de vida do leitor;
- As atividades aqui propostas representam apenas um ponto de partida para a inserção dos alunos no universo literário;
- Agora, fica por sua conta, caro aluno: escolha as estratégias de leitura mais adequadas que conduzirão a diferentes experiências leitoras, na direção da sua formação enquanto leitor.

## LEITURAS RECOMENDADAS

Seguem algumas indicações de leitura que permitirão um conhecimento mais apurado da escrita de Clarice Lispector e que, com certeza, servirão para ampliar seus horizontes de leitura, contribuindo para a formação de um leitor literário.



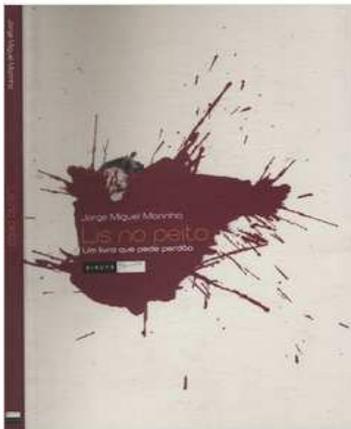
Uma obra que aguça a inteligência e a sensibilidade do leitor, tratando de temas como morte, o belo e o feio, o cotidiano e o extraordinário de forma tão singular.

A autora trata de conceitos com realidade/fantasia, verdade/mentira, fazendo alusão a temas do cotidiano de forma a convidar o leitor a uma reflexão crítica ao contexto social e político de uma época.



## AMPLIANDO A LEITURA

Você sabia que outros escritores também se utilizaram, assim como Clarice Lispector dessa linguagem convidativa, seduzindo o leitor para adentrar na narrativa e mudar o rumo da história? Vai aqui mais uma sugestão de leitura.



Lis no Peito é um livro que narra a história de um menino adolescente comum, passando por uma fase normal, na sua vida normal. Marco César é um menino reservado, que prefere viver no mundo dentro da sua cabeça. Mas, uma dia, ele conhece o amor de sua vida, Clarice, que tem o nome igual ao da escritora favorita dele, Clarice Lispector. Encontramos em todo

o livro trechos e referências às escrituras de Clarice Lispector. E então, após sofrer uma decepção, Marco César comete um crime imperdoável ou não, que será julgado do ponto de vista dos leitores que realmente adentrarão na poesia que é esse livro.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad.: L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GIROTTI, Cynthia G.; SOUZA, Renata J. *Ler e compreender: estratégia de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

LISPECTOR, Clarice. *A mulher que matou os peixes*. São Paulo: Rocco Jovens leitores, 1968.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# **SOBRE AUTORES, AUTORAS E ORGANIZADORAS**

## **AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1992) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1998). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba e Chefe de Departamento de Letras e Artes. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e escrita

## **ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA**

Doutoranda e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em Língua Inglesa e em Tradução. Possui graduação em Letras, habilitação em português, Inglês e Espanhol. É assessora pedagógica e responsável pelos projetos de extensão do Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência em docência na Educação Básica, tutoria no Ensino Superior e produção de materiais didáticos para Educação a Distância (EaD). Interesses: Inclusão e Acessibilidade, Linguagem e Tecnologia, Educação a Distância e Ensino de Línguas.

## **CLARA REGINA RODRIGUES DE SOUZA**

Pesquisadora de escrita acadêmica e discurso científico. Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Inglesa (Universidade Federal de Campina Grande, 2010; 2015). Bolsista do Programa de Educação Tutorial de Letras, no período 2007-2010 - (PET - Letras) (CAPES, MEC/Sesu). Especialista nos “Princípios Organizacionais da

Língua e Funcionamento Textual Discursivo” (UEPB, 2011). Mestre em Linguística Aplicada (Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG, 2014). Doutoranda em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba. É integrante do: CPI da LSF (UFPB/ CNPq); do HEDRA EU (Australia National University Institute for Communication in Healthcare); e do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/ CNPq). No campo da Linguística Aplicada, destacam-se seus interesses pela produção de gêneros científicos e argumentação neste contexto específico, bem como pela visão trinocular da língua (discurso, texto e gramática).

### **JAILMA DA COSTA FERREIRA**

Possui licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e mestrado em Literatura, pela mesma instituição de ensino. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, onde desenvolve pesquisa sobre as relações intermediáticas e a produção de singularidades na poesia de Marília Garcia. Atua como professora no Ensino Fundamental (Anos Finais), na Rede particular de ensino.

### **JEREMIAS LUCAS TAVARES**

Licenciado em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de Campina Grande, em 2019. Atuou como professor bolsista CAPES do programa Idiomas sem Fronteiras durante a graduação. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tem como áreas de interesse a tradução (com foco na tradução audiovisual), o cinema e as questões LGBTQI+. Professor da Educação Básica do Estado da Paraíba.

---

## **JOÃO GABRIEL CARVALHO MARCELINO**

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET/UFSC). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), na área de concentração de Estudos Linguísticos. Possui Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (Uniasselvi), Graduado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Faculdade Sete de Setembro - FASETE (atualmente Centro Universitário Rio São Francisco - UniRios). É estudante membro do Grupo de Pesquisa Estudos da Tradução: Teoria, Prática e Formação do Tradutor (UFCG/CH/UAL). Membro do Conselho Editorial dos Anais do Festival Literário de Paulo Afonso - FLIPA. Atualmente desenvolve pesquisa na área de Estudos da Tradução, possuindo interesse no campo de Tradução Literária no par Português brasileiro-Inglês, especialmente na Tradução de Literatura Brasileira para Língua Inglesa; bem como na interface de Linguística de Corpus e Tradução, além do interesse em Tradução Intersemiótica e Teoria da Adaptação.

## **JOSÉ DE SOUSA CAMPOS JÚNIOR**

Doutor em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (Universidade Estadual da Paraíba), onde também realizou sua pesquisa de mestrado, que resultou no livro *Dicionário de escritoras paraibanas* (2017). Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (UEPB-2011) e é pesquisador na área de Literatura e Estudo de Gênero, mais especificamente Literatura de autoria feminina, dedicando-se sobretudo às questões e problematizações referentes à literatura paraibana produzida por mulheres, o que resultou em sua tese defendida em 2020: “AS AUTORAS NAS PÁGINAS DO

**CORREIO DAS ARTES:** arquivo, memória e cartografia da literatura paraibana de autoria feminina (1975-2016)”. Além disso, é professor de língua portuguesa da educação básica na Rede Pública de ensino na cidade de Campina Grande (PB).

### **JOSILENE PINHEIRO-MARIZ**

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013), sobre o texto literário escrito por autoras de língua francesa fora do Hexágono. Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras-Língua Portuguesa e Língua Francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado e Doutorado). É também, pesquisadora no projeto DIPROLínguas: Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa (2018-2022) CAPES-COFECUB. Professora de Língua e Literaturas de Língua Francesa, estuda a relação entre língua e literatura, em espacial, as “ditas francófonas”, africanas e de diáspora; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna; intercompreensão de línguas românicas; didática de línguas/literaturas e ensino de FLE (crianças e adultos), estudos interculturais e ensino. Editora da *Revista Letras Raras*.

### **MARCELA DE MELO CORDEIRO EULÁLIO**

Graduada em Letras (Língua Portuguesa) e mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET de Letras), no qual fez pesquisa, ensino e extensão. Possui experiência em

formação de professores, foi professora substituta de Língua Portuguesa (mais especificamente, ensino de leitura e produção de gêneros acadêmicos) na UFCG - Campus Cuité-PB durante dois anos (2017-2019). É integrante do grupo de pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), liderado por sua orientadora Regina Celi Mendes Pereira. Neste grupo, tem a oportunidade de ler e analisar gêneros acadêmicos de diversas culturas disciplinares, pensando em sua didatização. Para compreensão da importância do grupo ATA, é importante ressaltar que, a partir deste grupo, a UFPB se tornou a única sede da Cátedra de Leitura e Escrita, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no Brasil.

### **PALOMA SABATA LOPES DA SILVA**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Pernambuco (2018), Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (2011) e Licenciada em Letras pela mesma instituição (2009), Especialista em Libras (Faculdade Única- 2020) e em Inteligência Emocional (Conquer - 2020). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFCG) no período 2006-2009, durante a graduação, bolsista do REUNI/CAPES no mestrado e CAPES/DS durante o doutorado. Desenvolve trabalhos voltados para as práticas de ensino do professor no que tange ao domínio dos gêneros orais e escritos, bem como desenvolve estudos relacionados a habilidades de leitura e compreensão de textos por alunos, apresentando interesse, ainda, por reflexões em torno da Sociolinguística Interacional, da Variação Linguística, da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e da Libras e dos Estudos Textuais-Discursivos de Práticas Sociais de Gêneros, incluindo as teorias da Retórica e da Pragmática.



EDITORA  
**projétium**



ISBN: 978-65-998201-2-0



9 786599 820120