

PET ALL

*Nas trilhas
da formação
integral*

Letras e Pedagogia



*Morgana Fabiola Cambrussi
Adrian Velasque
(Organizadores)*



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL

PET ALL LETRAS E PEDAGOGIA

nas trilhas da formação integral

Morgana Fabiola Cambrussi

Adrian Velasque

(Organizadores)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL

Os trabalhos apresentados nesta coletânea foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação, UFFS, Campus Chapecó. A equipe do PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PETALL) agradece pela concessão de bolsa executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE) para financiamento do grupo.

A revisão textual dos capítulos, a formatação e a adequação às Normas ABNT são de responsabilidade dos autores e orientadores de cada capítulo. Em cada capítulo, todos os autores são responsáveis pela veracidade e idoneidade do trabalho, cabendo igualmente aos autores, estudantes e professor(a), responsabilidade integral pelo capítulo que assina, inclusive pelas implicações legais em caso de comprovação de plágio e/ou autoplágio. Os autores assumem compromisso com a integridade da atividade acadêmica.

Revisão

Paula Batista

Diagramação e Projeto Gráfico

Rennan Andrade

Paolo Malorgio Studio Ltda

P477 PET ALL Letras e pedagogia: nas trilhas da formação integral / Morgana Fabiola Cambrussi, Adrian Velasque (Organizadores). – Chapecó : Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação, UFFS, PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL)

Campus Chapecó, [2024].

Recurso eletrônico.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-5019-100-9 (PDF).

1. Formação profissional. 2. Estudantes universitários - Programas de desenvolvimento. 3. Ensino superior - Formação. I. Cambrussi, Morgana (org.). II. Velasque, Adrian (org.). III. Título.

CDD: 374.0130981

Ficha catalográfica elaborada pela

Divisão de Bibliotecas – UFFS

Vanusa Maciel

CRB - 14/1478

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
PET ALL – ATUAÇÃO COM COMPROMISSO ACADÊMICO, PROFISSIONAL E SOCIAL	7
<i>Morgana Fabiola Cambrussi e Adrian Velasque</i>	
CAPÍTULO 1	
PET ALL: O ACONTECIMENTO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA INTEGRAL	13
<i>Morgana Fabiola Cambrussi Adrian Velasque</i>	
CAPÍTULO 2	
OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA E LITERÁRIA: NAS TRILHAS DO CONTO	46
<i>Giovana Cofferi, Laura Tuschinski Prates, Roselaine de Lima Cordeiro e Eric Duarte Ferreira</i>	
CAPÍTULO 3	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA ADULTOS A PARTIR DE TEXTOS FOLCLÓRICOS: PERCURSOS DE UM GRUPO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO	64
<i>Gabriel Apolinário, Stéfany Lira e Solange Labbonia</i>	
CAPÍTULO 4	
A MULHER E A MATERNIDADE NA DITADURA: ANÁLISE DA OBRA JAMAIS O FOGO NUNCA (2017), E O CONTROLE SOBRE OS CORPOS FEMININOS NAS DITADURAS LATINO- AMERICANAS	91
<i>Laura Tuschinski Prates e Alejandra Maria Rojas</i>	

CAPÍTULO 5	
MONITORIA EM SINTAXE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	112
<i>Thyago Camargo Chaves e Ani Carla Marchesan</i>	
CAPÍTULO 6	
EXPERIÊNCIAS DOCENTES: A CONEXÃO ENTRE AS ATIVIDADES DE ENSINO DO PET - ALL E O CURSO DE LETRAS	131
<i>Eduardo Elian Vicari, Maria Eduarda Albuquerque e Maria José Laiño</i>	
CAPÍTULO 7	
LITERATURA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	155
<i>Andressa Carvalho Benedito, Quenaz Barros de Santana e Luciano Melo de Paula</i>	
ANEXOS	170

APRESENTAÇÃO

PET ALL – ATUAÇÃO COM COMPROMISSO ACADÊMICO, PROFISSIONAL E SOCIAL

*Morgana Fabiola Cambrussi
Adrian Velasque*

A experiência PET construída no plano de trabalho de 2023 e refletida nos sete capítulos desta coletânea traz à tona um ano inteiro de dedicação do Grupo PET ALL (Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária) e de seus professores colaboradores para erigirmos uma atividade intelectual significativa e efetiva na formação integral de nossos estudantes na UFFS, Campus Chapecó. Para além dos componentes curricularizados nos cursos de graduação, a formação profissional tutorial transforma o contexto acadêmico pelas dinâmicas engajadas do grupo, em atuação dentro e fora dos espaços universitários, no campo da ciência, das artes e da formação para o compromisso com a transformação social, dentro da tríade de consolidação do conhecimento acadêmico – ensino, pesquisa e extensão.

Desde seu surgimento, quando ainda era um Programa de Bolsas desenvolvido na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FACE/UFMG), os estágios precursores e seminais do que hoje conhecemos como o Programa de Educação

Tutoriais brasileiros eram essencialmente interdisciplinares porque congregavam em ações articuladas, buscando soluções sociais inovadoras, estudantes de variados cursos de graduação – como Economia, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Administração Pública e Sociologia Política (Corrêa, 2021). De modo análogo, em dezembro de 2010, a constituição do PET ALL Letras e Pedagogia da UFFS no bojo do Programa PET Conexões de Saberes recria, em alguma medida, o contexto inicial de ação colaborativa interdisciplinar (ao menos nesse aspecto existe uma aproximação), entretanto, os compromissos com a igualdade de direitos, com a equidade e com a justiça social permitem ao PET da atualidade uma atuação não elitista, não meritocrática e, acima de tudo, mais humanizada. Esses elementos não concorrem com a formação profissional de excelência, antes disso, atuam na promoção dela.

Pretendemos validar essa tomada de posição com os capítulos que compõem a presente obra. No primeiro deles, intitulado *PET ALL: o acontecimento da formação acadêmica integral*, a tutora do PET ALL e um dos estudantes do grupo, professora Morgana Cambrussi e acadêmico de Letras Adrian Velasque, detalham um balanço, com registro fotográfico, das atividades desenvolvidas pelo PET ao longo de 2023. Essas atividades estão organizadas em subgrupos, intitulados organização de eventos, ações de cultura, ações de extensão, ações de pesquisa e grupo de estudos, ações de ensino e, por fim, planejamento e gestão do grupo PET. Ainda que a separação das atividades nas seções do capítulo sugira ao leitor qual é a natureza principal da ação, claramente temos sobreposições naturais, como aquelas notadas em atividades de extensão e cultura ou mesmo em atividades de ensino que são estruturadas por meio da extensão universitária.

Já o segundo capítulo, *Oficina de escrita criativa e literária: nas trilhas do conto*, escrito pelo professor Eric Duarte Ferreira e pelas alunas Giovana Cofferi, Laura Tuschinski Prates, Roselaine de Lima

Cordeiro, apresenta com detalhes a 2ª edição da Oficina de Escrita Criativa e Literária, ocorrida nos meses de junho e julho de 2023, na UFFS, Campus Chapecó. O trabalho da oficina se deu a partir do gênero discursivo *conto* e teve como embasamento teórico a renomada obra *As Formigas*, da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles (1918-2022). Além disso, o capítulo ainda repercute em torno da importância de fomentar a escrita literária no espaço acadêmico, visto que essa prática colabora no desenvolvimento de habilidades artísticas.

Neste ritmo de manifestações artísticas, o capítulo seguinte da coletânea leva como título *Contação de histórias para adultos a partir de textos folclóricos: percursos de um grupo de extensão universitária*. Escrito pela docente Solange Labbonia e pelos alunos do curso de Letras Gabriel Apolinário e Stéfany Lira, o capítulo descreve com concisão o caminho percorrido e as principais atividades desenvolvidas pelo grupo de teatro e de contação de histórias CON.T.R.A. C.A.P.A (Conjunto Teatral de Rompimentos Artísticos Criativos e Atrevimentos Processuais Amadores). Cabe ressaltar que a escrita ainda é enriquecida com registros fotográficos dos principais espetáculos apresentados pelo grupo.

O quarto capítulo, intitulado *A mulher e a maternidade na ditadura: análise da obra Jamais o fogo nunca (2017), e o controle sobre os corpos femininos nas ditaduras latino-americanas*, é fruto de uma parceria feminina entre a docente Alejandra Maria Rojas e a discente Laura Tuschinski Prates. Neste capítulo, as autoras têm como objeto de trabalho e pesquisa a obra *Jamais o Fogo Nunca*, da autora chilena Diamela Eltit. A partir disso, o foco da escrita está voltado às milhares de mulheres que foram vítimas da violência de Estado durante os períodos ditatoriais na América Latina. Ademais, há um estudo voltado aos fragmentos da obra original, que permitem a aproximação da memória e da literatura, palavras que se entrelaçam dentro da construção de uma análise crítica da realidade.

A coletânea avança com o texto *Monitoria em Sintaxe: relato de experiência*, de autoria da professora Ani Carla Marchesan e do acadêmico Thyago Camargo Chaves. Trata-se do relato de experiência de um projeto de ensino que alcançou três aspectos fundamentais para todo estudante de graduação em licenciatura: a iniciação à prática docente, a formação discente e a iniciação à pesquisa. Nesta escrita, os autores apresentam os métodos de ensino-aprendizagem utilizados na monitoria em sintaxe e os resultados alcançados mediante os encontros semanais. Para facilitar a compreensão, o texto faz o uso de gráficos informativos e registros fotográficos que comprovam com êxito a realização do trabalho desenvolvido.

O penúltimo capítulo, *Experiências docentes: a conexão entre as atividades de ensino do PET - ALL e o Curso de Letras*, de autoria da professora Maria José Laiño e dos acadêmicos Eduardo Elian Vicari e Maria Eduarda Albuquerque, apresenta o desenvolvimento da experiência docente em cursos de licenciatura. Para isso, os autores estão dedicados a corroborar a importância de outros elementos que são fundamentais neste processo, dentre eles, a teoria abordada nos componentes curriculares, os estágios obrigatórios supervisionados, a prática em projetos de iniciação à docência e a formação docente contínua, que envolve pesquisa, ensino e extensão/cultura e ocorre por meio do Programa de Educação Tutorial.

O capítulo que encerra a coletânea, escrito pelo professor Luciano Melo de Paula em parceria com as acadêmicas de pedagogia Andressa Carvalho Benedito e Quenaz Barros de Santana, intitulado *Literatura e educação étnico-racial nos anos iniciais do ensino fundamental*, discorre sobre a importância de incluir e trabalhar com obras étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, o capítulo aborda propostas práticas acerca da literatura que foram parte das atividades do PET – ALL em 2023 e continuarão em desenvolvimento durante o primeiro e segundo semestre de 2024.

Como vemos dessa coletânea, a exemplo do que destaca Balau-Roque (2012, p. 24), a educação tutorial pode ser concebida como a prática pedagógica no ensino superior pautada por “[...] ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno.” Essa participação na vida estudantil, que é incentivada a ser independente e autodeterminada, espelha uma atuação profissional *futura* dos acadêmicos (ou mesmo *concomitante* a sua formação, pois as licenciaturas são, em grande medida, cursos frequentados por estudantes trabalhadores) semelhantemente mais autônoma, inovadora, emancipada e capaz de replicar para a formação básica, em espaços formais e não-formais de educação, o despertar de uma consciência dos sujeitos para o comprometimento com uma formação intelectual em mesma toada.

Essa autodeterminação dos percursos formativos que desejamos promover no PET ALL é, na verdade, apenas um dos elementos que surgem de uma notável mudança de postura dos estudantes, decorrente de processos variados, muitos dos quais de emergência social, como é o caso das questões geracionais, cujo controle escapa das nossas possibilidades tutoriais, mas cuja realidade não podemos ignorar. Com isso em mente, encerramos o ano de trabalho do grupo em 2023 refletindo sobre aspectos muito diversos de nossa atuação: quanto o PET ALL está conectado com o espaço social que acolhe a universidade, atuando para além de seus muros? Nossas escolhas refletem os interesses formativos dos estudantes que compõem o grupo? Estamos em uma atuação verdadeiramente interdisciplinar, produzindo a tão sonhada conexão de saberes? A formação integral, pautada na tríade, está sendo atingida? Qualificamos a trajetória acadêmica de nossos estudantes? Como vemos, cada questionamento

carrega em si uma missão do grupo. Desejamos ter nos aproximado ao máximo de sua concretização nesse ano de trabalho, e nos sentimos serenos para planejar um ano de atuação vindouro em que não seremos menos comprometidos com os princípios do PET, com nossos cursos de graduação, com a nossa formação e com a de outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

BALAU-ROQUE, Marina Mercante. **A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do Ensino Superior**. 2012. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2012.

CORRÊA, A. A origem do Programa de Educação Tutorial: algumas contribuições e referências que rememoram este processo. **Revista Multiface Online**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 93–103, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/multiface/article/view/36048>. Acesso em: 8 mai. 2024.

CAPÍTULO 1

PET ALL: O ACONTECIMENTO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA INTEGRAL

Morgana Fabiola Cambrussi¹
Adrian Velasque²

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história de constituição do Programa de Educação Tutorial – PET no Brasil, desde seu surgimento em 1979, então como *Programa Especial de Treinamento* (Brasil, 2006), a diversidade de grupos PET criados nas instituições de ensino superior tem sido expressiva. A consolidação como *educação tutorial* – que transformou o PET em sua reestruturação datada de 2004, quando há cinco anos o Programa havia sido transferido para a Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação (Brasil, 2006) – trouxe consigo uma abertura muito mais expressiva para abordagens inovadoras, como o PET Conexões de Saberes, edital que acolhe o Grupo PET Assesso-

-
- 1 Doutora em Linguística, docente do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Tutora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.
 - 2 Estudante da 7ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

ria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL), Campus Chapecó, dos Cursos de Letras e de Pedagogia, desde 2011.

Como veremos ao longo deste capítulo, onde estão relatados os principais aspectos do trabalho do PET ALL em 2023, reafirmamos o compromisso assumido pelo grupo de atuar promovendo atividades extracurriculares voltadas à construção da excelência acadêmica dos cursos de graduação contemplados, mas também nos estendendo em atividades que abracem os demais cursos de graduação do Campus Chapecó, uma vez que somos o único Grupo PET institucional permanente do Campus. Nosso propósito de atuar integrando a comunidade acadêmica se reflete em todos os eixos em que desenvolvemos ações: organização de eventos, ações de cultura, ações de extensão, ações de pesquisa e grupos de estudos, ações de ensino e planejamento e gestão do grupo.

Essas ações demonstram como os estudantes petianos que integram o grupo puderam construir experiências acadêmicas que se somam à formação curricular, voltadas à formação integral dos graduandos, seja nos aspectos mais diretamente ligados à sua futura atuação profissional, seja naqueles voltados à continuidade de seus estudos em nível de pós-graduação, seja naqueles voltados à sua formação ética, plural, humanizadora e cidadã. A concepção por trás dessa formação global é a que se mantém preconizada pelo Manual do PET, ao determinar que a atuação dos grupos de educação tutorial deva ser pautada por uma formação que extrapole a oferta aos petianos e à comunidade acadêmica de “[...] uma gama nova e diversificada de conhecimento acadêmico, mas assume [adicionalmente] a responsabilidade de contribuir para sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade” (Brasil, 2006, p. 5).

Nessa mesma esteira, o PET ALL desenvolve o projeto “Respira!”, voltado à promoção do bem-estar no ambiente universitário. Esse projeto, que originalmente atendia ao público acadêmico, já está se

voltando também à comunidade externa e ampliando o potencial de atuação do PET ALL. Dentro do espaço acadêmico, a promoção do bem-estar está vinculada a diversos aspectos da vida universitária. Um deles é o acolhimento a novos estudantes e o auxílio para que ingressantes consigam ter uma transição menos custosa para a cultura acadêmica, transformando a universidade em um espaço menos hostil de convivência. Outro aspecto relevante é a criação de vínculos e o impacto disso no combate à evasão e ao abandono da universidade. Entre tantos outros fatores que poderíamos destacar para justificarmos a relevância da promoção do bem-estar na universidade, ainda ressaltamos que projetos como “Respira!” fazem frente no combate ao adoecimento mental e emocional entre os jovens universitários, tendo em vista as oportunidades criadas para a formação humana e profissional pautada pela boa convivência, pela interação entre os sujeitos, pela prática de esporte, pela apreciação cultural e por oportunidades de lazer acadêmico.

Para articular todas essas frentes de atuação, o “Respira!” se organiza em quatro subprojetos:

- a) **Respira e se inspira!** – ações de cultura que envolvam literatura, artes performativas, música, artes plásticas; b) **Respira e transpira!** – ações de extensão voltadas para a prática de atividade física (não competitiva) ao ar livre, tais como caminhadas em meio à natureza, passeios de longa distância, piqueniques em parques, encontros ao ar livre e similares; c) **Respira e respeita!** – mesas-redondas, rodas de conversa, formações a respeito de diversidade, identidade e inclusão; d) **Respira e partilha!** – rodas de conversa entre pares, terapias alternativas, meditação, dança, promoção de ambientes para exercício do contato físico interpessoal (em contraste com as relações virtuais), da empatia e da solidariedade acadêmica (Velasque et al., 2024, p. 116, Grifos no original).

Nas seções seguintes, será possível conhecer as ações desses subprojetos e o modo como se articulam à formação acadêmica e às vivências significativas dentro e fora da universidade. À medida que o projeto consegue incentivar os petianos a atuarem “[...] como agentes multiplicadores, que disseminam novas ideias, práticas e reflexões entre a comunidade acadêmica e fora desta” (Velasque *et al.*, 2024, p. 119), colabora para a formação global dos estudantes, um comprometimento que constitui a identidade da educação tutorial brasileira (Tosta, 2006; Costa; Baquim, 2022).

2 ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS

A contribuição e a inserção do PET ALL na dinâmica acadêmica do Campus Chapecó estão refletidas, por exemplo, na atuação do grupo durante as edições do Portas Abertas UFFS 2023.1 e 2023.2. Nesses eventos, petianos representaram seus cursos, atuando nos estandes de Letras e de Pedagogia durante a recepção de alunos do Ensino Médio que visitaram a UFFS junto com suas escolas. O intuito da atividade é a divulgação da universidade e de seus cursos de graduação, além de incentivar jovens da educação básica pública a continuarem seus estudos na formação superior pública. O evento aconteceu em 11 de abril, no primeiro semestre, e em 17 de outubro, no segundo semestre de 2023.

Imagem 1: Portas Abertas UFFS – estande do Curso de Pedagogia



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Além da atuação no Portas Abertas, petianos também integraram a Comissão Organizadora da XI Semana Acadêmica de Letras, em que o grupo, representado pelo acadêmico Adrian Velasque, contribuiu com atividades de organização, planejamento e execução do evento, realizado entre os dias 5 e 7 de junho de 2023, com o tema “Quem compartilha multiplica”.

Nessa mesma linha, mas com ainda mais protagonismo, o PET ALL também assumiu a organização da Aula Inaugural de Letras 2023, cujo título “As possibilidades de ser mulher e a ocupação dos espaços” reflete também a temática debatida no evento. A aula inaugural ocorreu no dia 30 de março de 2023, nas dependências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sendo ministrada pela professora Jaqueline Angelo dos Santos Denardin (UNIOESTE). O evento foi organizado pelo subprojeto Respira e Respeita, com o

propósito de proporcionar um espaço aberto para discussões acerca das dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao buscarem ocupar espaços públicos, especialmente profissionais, na sociedade contemporânea.

Imagem 2: Aula Inaugural de Letras 2023



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

A iniciativa atraiu a participação ativa da comunidade interna da UFFS, incluindo professores, alunos e técnicos, oferecendo um ambiente propício para diálogos envolvendo a temática proposta. Dessa forma, o projeto atingiu um de seus objetivos primordiais: criar um ambiente seguro para que as minorias sociais pudessem expressar suas experiências. A presença expressiva dos alunos contribuiu para a construção de um ambiente de discussões profícuas.

O ano de atuação do grupo se encerrou com a realização do XI SINPET – Seminário Interno do Programa de Educação Tutorial

da UFFS, evento itinerante que congrega os Grupos PET da UFFS e ocorre anualmente, com intercalação entre os *campi*. De 19 a 21 de outubro de 2023, o PET ALL do Campus Chapecó organizou pela terceira vez o Seminário Interno do Programa de Educação Tutorial da UFFS – SINPET.

Imagem 3: Momento Cultural XI SINPET



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Nesse ano, foi realizado o décimo primeiro SINPET, edição que marca mais de uma década de existência da educação tutorial na instituição. Participaram do evento os cinco grupos PET do programa e, também, a Diretoria de Políticas de Graduação - DPGRAD, que acolhe o PET na Pró-reitoria de Graduação. O tema do evento foi “Bem-estar e saúde mental na UFFS”, com título “Respira!”. A programação do evento contou com palestras, oficinas, sessões de comunicação, atividades culturais e de desporto, além de momentos de interação e de convivência dos grupos PET.

3 AÇÕES DE CULTURA

No eixo da cultura, o subprojeto “Respira e se inspira” atua como uma das frentes de ação petiana e tem como objetivo a promoção de atividades culturais, no espaço universitário, que envolvam literatura, artes cênicas, música e artes plásticas, propiciando o envolvimento da comunidade universitária em momentos culturais. Durante o primeiro semestre de 2023, foi desenvolvida a ação “RespirArte”, que tinha como objetivo proporcionar e incentivar o uso do espaço no Campus Chapecó para a divulgação e promoção de poesias autorais e não autorais. A atividade foi realizada em parceria com o Setor de Assuntos Estudantis (SAE) do Campus Chapecó, com a exposição de um mural decorado em forma de um varal de poesias e com a disponibilização de materiais para a produção dos textos. E no segundo semestre foi realizada a atividade “I Mostra de cinema do PET”, com a exibição de três produções cinematográficas latinoamericanas as curtas-metragens “Aperto” e “Sonetos do Sertão” e o longa “Un cuento chino”.

Em outra frente de cultura, o projeto de grafite na sala do PET esteve voltado à promoção do respeito à diversidade étnico-racial e de gênero em todos os espaços, em especial, na cena literária. Os petianos vinculados ao subprojeto “Respira e se inspira” promoveram a ação em parceria com o artista Jean Magnus, grafiteiro que assina suas obras como “OlhArte”, para produção do grafite para a sala, com objetivo de homenagear as mulheres negras que se destacam na literatura brasileira. O processo de escolha da arte contou com a colaboração dos petianos, visando evidenciar e dar visibilidade às escritoras Carolina de Jesus, Conceição Evaristo e Elisa Lucinda, que são fontes de inspiração e representatividade de mulheres negras na literatura nacional. Essa arte na sala do PET agora é pano de fundo para todas as iniciativas ali realizadas para a promoção da diversidade e do respeito às diferenças humanas.

Imagem 4: Grafite na sala do PET ALL



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Nessa mesma esteira, também destacamos as ações para divulgação e promoção da literatura de autoras negras. O grupo PET promoveu a roda de conversa “Buchi Emecheta em sala de aula: literaturas africanas e a luta antirracista”, realizada em 01 de dezembro de 2023, ministrada pela professora Me. Thalia Faller, na sala do PET, na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. O evento contou com a participação de alunos e professores da UFFS. A ministrante fez um panorama da história e obra da escritora Buchi Emecheta, com intuito de promover discussão sobre a importância de se trabalhar obras de literatura feminina e negra dentro da sala de aula. A roda de conversa promoveu discussões necessárias sobre a educação antirracista na escola.

Imagem 5: Palestrante em roda de conversa sobre a autora Buchi Emecheta



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Em outra ação, inscrito no Projeto Cores da UFFS (que visa difundir o trabalho artístico de pintura dos bancos de concreto utilizados nos jardins e demais espaços externos da universidade), o subprojeto “Respira e Partilha”, em parceria com o SAE, coordenou a pintura de bancos com a temática “Por que estou na UFFS?”. A atividade foi realizada no dia 2 de dezembro de 2023, quando estudantes foram convidados a participar e escrever uma palavra de motivação para lembrar o propósito de estudar e incentivar a permanência na universidade.

Imagem 6: Pintura de banco na praça de convivência da UFFS, Campus Chapecó



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Ainda no campo da cultura, uma relevante ação dos petianos tem sido a colaboração com o elenco do grupo de teatro e contação de histórias CON.T.R.A.C.A.P.A (Conjunto Teatral de Rompimentos Artísticos Criativos e Atrevimentos Processuais Amadores). Nessa colaboração, supervisionados pela professora Solange Labbonia, coordenadora e diretora do Grupo CON.T.R.A.C.A.P.A, atuaram no ano de 2023 os petianos Andressa Antunes dos Santos e Gabriel Apolinário.

Imagem 7: Atuação de petianos com contação de histórias do Grupo CON.T.R.A.C.A.P.A



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Os petianos performaram o espetáculo Lendas e Causos do Brasil, que incluía as narrativas A serpente emplumada da Lapa, A missa dos mortos, O mito da criação dos pampas e A gralha azul – todas partes do inventário de lendas do folclore brasileiro.

4 AÇÕES DE EXTENSÃO

Uma das primeiras ações do grupo PET em 2023, a Ação humanitária PROHAITI foi também uma atuação de destaque. Durante a realização da Missão Consular do Haiti na UFFS, em março de 2023, promovida pela PROGRAD, o PET ALL desenvolveu atividades recreativas com as crianças que acompanhavam as famílias ao local de emissão de passaporte e outros documentos. Foram desenvolvidas brincadeiras com tinta, bambolê, desenho e pintura, cinema, histórias e outras.

Imagens 8 e 9: Recreação com crianças durante Ação humanitária PROHAITI



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

No mês de abril de 2023, em comemoração ao Dia Mundial da Atividade Física (06/04), o subprojeto PET ALL Respira e Transpira

preparou um momento de alongamento para a comunidade acadêmica da UFFS. Essa atividade foi acompanhada de orientações sobre a postura corporal no cotidiano, especialmente durante as atividades de estudos. A ação contou com a parceria da professora e preparadora física Eduarda Alves, especialista em treinamento esportivo e instrutora de Yoga.

Imagem 10: Alongamento e orientação postural



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Em outra frente de trabalho, o subprojeto “Partilhe e Aqueça” desenvolveu campanha para arrecadação de peças de frio destinadas à redistribuição para a comunidade acadêmica. A Campanha do Agasalho na Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó) em 2023 recebeu o lema “Partilhe e aqueça”; foi realizada pelo Programa de Educação Tutorial (PET), por meio do projeto “Respira e Partilha”, em conjunto com o Setor de Assuntos Estudantis do Campus Chapecó. Esta iniciativa consistiu na coleta de roupas de

inverno, na triagem, na exposição e na distribuição aos alunos, visando fomentar o bem-estar dos discentes, especialmente daqueles provenientes de outras regiões do país pouco familiarizadas com as condições climáticas rigorosas, bem como aqueles afetados por vulnerabilidades econômicas.

Imagens 11 e 12: Cartaz e araras da Campanha do Agasalho “Partilhe e aqueça!”



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Com a colaboração do professor Eric Duarte Ferreira, em parceria com o projeto de extensão Travessia, as petianas Giovana Coffferri

de Oliveira e Laura Tuschinski Prates planejaram e desenvolveram a Oficina literária: nas trilhas do conto. Essa mesma equipe de trabalho colaborou, no âmbito do Travessia, com a organização do Clube de Leitura. Para a oficina de escrita literária, no mês de junho e julho, ocorreram 4 encontros de forma presencial sobre o gênero textual conto, ministrados na sala do PET. A partir desses encontros, os participantes tiveram suporte teórico e metodológico para realizar a escrita de um conto. Para marcar o encerramento da oficina, no último encontro, o escritor chapecoense André Timm dialogou com a comunidade acadêmica sobre os processos de escrita de seus livros.

Imagem 13: Roda de conversa com o escritor chapecoense André Timm



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Como ação conjunta, o II Concurso Literário do Clube de Leitura Travessia ocorreu em sequência da oficina literária, supervisionado pelo colaborador PET Prof. Eric Duarte Ferreira. O concurso aceitou textos do gênero textual conto, com envios durante setembro e ou-

tubro de 2023. A organização desse concurso também contou com o Grupo PET ALL, representado inclusive na fase de avaliação dos textos inscritos no concurso. Em novembro de 2023 foram anunciados os 10 contos classificados, com divulgação dos contos durante o IV IEL - Instituto de Estudos Linguísticos. Na ocasião, o autor do texto classificado em primeiro lugar esteve presente para receber o prêmio.

Imagem 14: Premiação do finalista do II Concurso Literário



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Em ação voltada à comunidade externa, com parcerias destinadas à promoção da formação humana integral na educação básica, o PET ALL também desenvolveu o projeto “A cor de Coraline”. No mês de novembro e de dezembro de 2023 foram planejadas e executadas as ações desse projeto, que se inscreve na esteira da educação para as relações étnico-raciais. O projeto parte do livro de Alexandre Rampazo, de mes-

mo nome, para problematizar a diversidade social que compõe as comunidades humanas e como questões cotidianas, como a escolha de um lápis de cor para representar as cores de pele, já podem refletir essa diversidade. Participaram do projeto quatro turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental da EBM Luiza Santin. As atividades foram desempenhadas no Campus Chapecó, nos períodos matutino e vespertino, e iniciaram com a contação da história, seguida de um momento de reflexão e discussão sobre o enredo e a relação com o cotidiano das crianças, brincadeiras orientadas e, por fim, um passeio guiado pela universidade. De volta à escola, os alunos ainda representaram em desenho a história vivida por Coraline, personagem principal.

Imagem 15: Registro de uma das quatro turmas que participaram do projeto “A cor de Coraline”



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Imagem 16: Painel produzido pelos participantes do projeto “A cor de Coraline”



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

No campo da saúde, o PET ALL colaborou com atividades de tradução para língua espanhola. A tradução de materiais informativos de saúde foi realizada a partir da proposta de uma acadêmica do curso de Graduação em Enfermagem da UFFS. Durante o seu Estágio Curricular Supervisionado em Unidades Básicas de Saúde, ela desenvolveu materiais informativos de saúde. Ao perceber que grande parte das pacientes atendidas eram imigrantes hispanofalantes que tinham dificuldades para compreender os atendimentos e orientações de saúde em português, entrou em contato com o Centro de Línguas da UFFS (CeLUFFS) para uma proposta de trabalho de tradução dos materiais. Os petianos Eduardo Elian Vicari e Maria Eduarda Albuquerque, participaram como tradutores do processo de tradução e foram supervisionados pela professora Maria José Laiño, colaboradora do PET ALL. Posteriormente, outros acadêmicos da UFFS e da UDESC procuraram o PET e o CeLUFFS para novos

trabalhos de tradução e ao todo foram realizadas as traduções de 10 materiais informativos de saúde.

5 AÇÕES DE PESQUISA E GRUPO DE ESTUDOS

Durante o ano de 2023, toda equipe PET participou de um grupo de estudos/formação sobre jogos pedagógicos e práticas para o ensino de línguas. As formações mensais versavam principalmente sobre temáticas envolvendo o uso de jogos em circunstâncias de ensino de Língua Portuguesa. Os eventos ocorreram na última semana de cada mês, como parte do “Webinário Nacional de Jogos Pedagógicos e Práticas Inovadoras de Ensino”, promovido remotamente pela UPE – Universidade de Pernambuco. Entre as leituras, discussões e formações, foram abordados: jogos no ensino de PLE, jogos pedagógicos e o ensino de gêneros textuais e de análise linguística, produção de material didático, ensino de gramática, ensino de libras e de língua portuguesa para sujeitos surdos.

No âmbito da pesquisa individual, a petiana Giovana Coffferri de Oliveira, orientada pelo professor colaborador do PET Valdir Prigol, atuou durante todo o ano de 2023 como estudante pesquisadora vinculada ao projeto de pesquisa Metáforas de Leitura. Os encontros de estudo voltaram-se à discussão de textos sobre crítica literária, em especial do autor João Cezar de Castro Rocha. Quando remotas, as reuniões ocorreram pela plataforma webex. Foram estudados os conceitos de metáfora de Michel Pêcheux, além de textos sobre leitura de Daniel Link, João Cezar de Castro Rocha, Adolfo Casais Monteiro e Georges Didi-Huberman; também foram debatidos os textos de crítica literária do crítico João Cezar de Castro Rocha. A relevância desse projeto se justifica porque o estudo das metáforas que surgem das relações com textos literários e das metáforas utilizadas para a apresentação de textos pode contribuir efetivamente para uma

ampliação dos modos como compreendemos a leitura, a literatura, o leitor, o texto, a história, a teoria e a mediação.

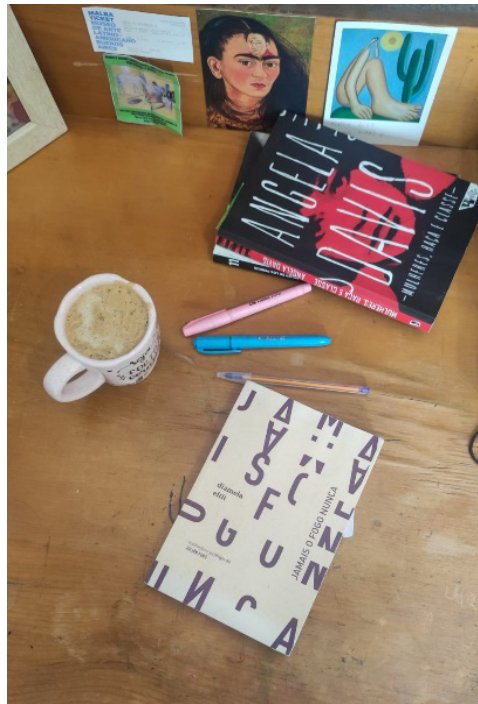
Imagem 17: Encontro de estudos do projeto de pesquisa Metáforas de Leitura



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Outro relevante trabalho de pesquisa desenvolvido pelo Grupo PET foi o estudo de Laura Tuschinski Prates sobre *A mulher e a maternidade na ditadura: análise da obra Jamais o fogo nunca (2017), e o controle sobre os corpos femininos nas ditaduras latino-americanas*". O projeto de pesquisa é realizado pela petiana sob a orientação da prof. Dra. Alejandra M. Rojas. O estudo tem como corpus de pesquisa o romance *Jamais o Fogo Nunca (2017)*, da autora chilena Diamela Eltit, e objetiva assimilar de que forma os Estados Ditatoriais latino-americanos influenciaram no controle sobre o corpo feminino, principalmente no que concerne ao direito reprodutivo da mulher, a partir de uma perspectiva de articulação entre as experiências políticas e sociais e o romance citado.

Imagem 18: Dinâmica da pesquisa com a obra *Jamais o Fogo Nunca* (2017)



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

O projeto de pesquisa *Literatura e educação étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, orientado pelo professor colaborador Luciano Melo de Paula, destina-se à promoção do estudo acerca das possibilidades de se atuar no ensino básico pela promoção do respeito à diversidade étnico-racial a partir do estudo de obras literárias brasileiras. Além da formação leitora, o projeto também envolve a formação ética e cidadã, voltada ao respeito aos direitos humanos na escola e fora dela. Participam desse projeto de pesquisa um número expressivo de estudantes petianos, especialmente aqueles vinculados ao Curso de Graduação em Pedagogia.

Imagem 19: Seleção de obras literárias de temática étnica para as atividades de pesquisa



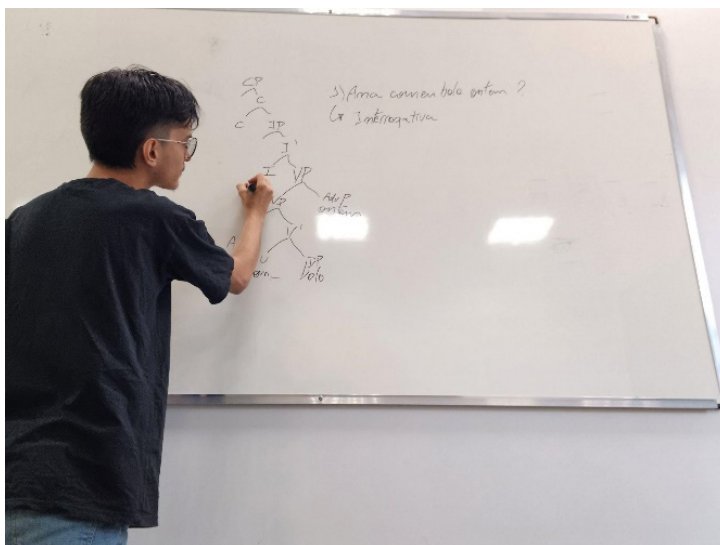
Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

6 Ações de ensino

Entre as atividades de ensino do PET ALL, o projeto Monitoria em Sintaxe, executado pelo petiano Thyago Camargo Chaves e orientado pela professora Ani Carla Marchesan, é destinado aos alunos matriculados nos componentes curriculares de Estudos da língua portuguesa III: sintaxe e Estudos da língua portuguesa IV: sintaxe do Curso de Letras da UFFS, Campus Chapecó. Esse projeto anual concebe a monitoria como o conjunto de atividades extracurriculares que contribuem para a iniciação do monitor em atividades de docência no ensino superior (formação acadêmica inicial) e que enriquecem a formação dos discentes por oportunizar outros momentos (além dos horários de aula) para refletir e assentar os objetos do conhecimento

da disciplina alvo da monitoria. Os atendimentos agendados dos estudantes ocorrem por meio do auxílio em dúvidas, resolução de lista de exercícios e reforço no processo de ensino e de aprendizagem.

Imagem 20: Monitor de sintaxe em atendimento aos estudantes



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Já no que concerne à atuação de ensino na Educação Básica, os resultados do projeto de extensão Metáfora Verde puderam subsidiar a prática de estágio curricular de petianos matriculados no componente curricular Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I – Ensino Fundamental. Na sequência didática produzida pelo Metáfora Verde, as atividades propostas foram voltadas para a educação básica e se inscrevem no campo de trabalho com a prática pedagógica de leitura e de interpretação de textos nas aulas de língua portuguesa. O projeto propôs a realização de uma sequência didática que foi aplicada durante o componente curricular de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em duas diferentes turmas

do ensino fundamental, em diferentes escolas, demonstrando todo o potencial de articulação das ações do PET com a formação curricular dos petianos.

Imagem 21: Aplicação de um projeto de docência em torno da Teoria da Metáfora Conceitual



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Das demais ações de ensino desenvolvidas pelos estudantes petianos, destacamos o projeto “Ensino de espanhol como língua adicional”, que iniciou as suas atividades no semestre de 2022.1 e deu continuidade até o fim do semestre 2023.1, é fruto de uma parceria entre o PET - Assessoria Linguística e Literária e o Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CeLUFFS). Sob a orientação da professora doutora Maria José Laiño, este projeto promove o ensino de língua espanhola, tanto para a comunidade interna quanto externa da UFFS, por meio da oferta de cursos de espanhol gratuitos, cumprindo com o papel social da universidade

para a formação humana e intelectual. As aulas desse projeto foram planejadas e ministradas pelos acadêmicos do curso de Letras Português e Espanhol – licenciatura e bolsistas do PET - ALL, Eduardo Elian Vicari e Maria Eduarda Albuquerque.

Imagem 22: Turma do curso de espanhol como língua adicional ministrado por petiana



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Outra ação de ensino voltada para oferta de turmas de espanhol como língua adicional para a comunidade acadêmica foi executada pelo estudante petiano Adrian Velasque, sob orientação da professora Maria José Laiño. O curso, intitulado “O espanhol na rotina: ampliando o vocabulário” foi ofertado presencialmente na UFFS, com uma carga horária total de 14 horas. Neste projeto, os inscritos puderam aprender o nível básico da Língua Espanhola e aprimorar algumas questões de leitura e escrita, com foco nas competências lexicais.

Imagem 23: Card de divulgação do curso “O espanhol na rotina: ampliando o vocabulário”

The image is a promotional card for a course. At the top left is the logo of the PET (Programa de Extensão em Tradução) with the text 'CENTRO DE LINGUAS DA UFFS'. To the right, it says 'Aulas presenciais!' with a small icon of three people. Below that, the word 'CURSO' is written in red. The main title of the course is 'O espanhol em sua rotina: ampliando o vocabulário' in red. The course details are listed: 'Horário das aulas: 16h30 às 18h30', 'Carga horária: 14 horas', 'Data de início: 05/09', 'Data de término: 17/10', and 'Início das inscrições: 17/08'. A QR code is positioned to the left of these details. Below the QR code is an illustration of a male professor and a female student. At the bottom right is the logo of the 'CENTRO DE LINGUAS DA UFFS'.

Aulas presenciais!

CURSO

O espanhol em sua rotina: ampliando o vocabulário

Horário das aulas: 16h30 às 18h30
Carga horária: 14 horas
Data de início: 05/09
Data de término: 17/10
Início das inscrições: 17/08

Professor Adrian Velasque

Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

7 PLANEJAMENTO E GESTÃO DO GRUPO PET

Ao longo de 2023, o PET ALL reuniu-se regularmente para planejar e avaliar suas atividades, a fim de compreender as experiências do grupo e traçar as novas possibilidades de atuação. Nas reuniões, são pautas questões administrativas, de cunho operacional, além de serem definidos os planos de trabalho, discutidas as limitações que o Grupo enfrenta para expandir sua atuação e, também, são definidas as demandas para edital de seleção de bolsista.

Imagem 24: Reunião de trabalho e planejamento do Grupo PET ALL

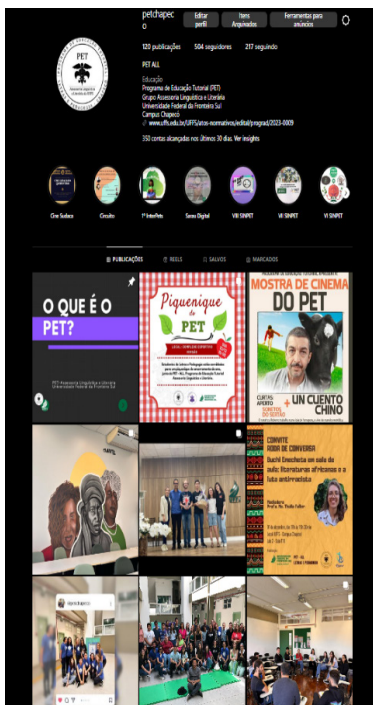


Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Ainda no âmbito da gestão do Grupo PET, o estudante Thyago Camargo Chaves esteve à frente das atividades de comunicação e marketing do Grupo, divulgando suas por meio de estratégias de marketing digital. Muitos registros fotográficos de atividades já realizadas constituem também o acervo dos acontecimentos envolvendo o PET a cada ano, e possibilitam um resgate das atividades que marcam e marcaram a constituição do PET ALL. O principal meio utilizado para a comunicação social do PET tem sido o Instagram do grupo.³

3 Visite em: <https://www.instagram.com/betchapeco/>

Imagem 25: Comunicação Social do PET ALL via Instagram



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Coroando esse rol expressivo de atuação do Grupo PET em 2023, para celebrarmos e afinarmos ainda mais a sintonia dos integrantes da equipe de educação tutorial, também contamos com momentos de integração e de descontração, que nos reabastecem as energias para o trabalho.

Imagem 26: Festa Junina do PET ALL 2023



Fonte: Acervo PET ALL, 2023.

Esses encontros (como a festa junina que encerrou o primeiro semestre de 2023, ou o encontro em um sábado ensolarado em um clube próximo à universidade para celebrar o encerramento do ano acadêmico) são mais que momentos de diversão, são verdadeiros espaços para promoção do bem-estar na convivência acadêmica, como um tempo para respirar e recarregar as energias necessárias para mais um ciclo de atuação petiana.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste primeiro capítulo, que deu espaço aos resultados do plano de trabalho desenvolvido pelo PET ALL no ano de 2023, procuramos, por meio dos registros, comprovar que a educação tutorial,

focada no estudante e em seu diálogo direto com a comunidade, é capaz de promover a formação integral dos acadêmicos. Neste capítulo, tornou-se evidente a diversidade de experiências formativas vivenciadas pelos integrantes do PET ALL, visto que a pluralidade temática das ações demonstra não só um compromisso com a interdisciplinaridade – característica definida no Manual de Orientações Básicas – PET e considerada “[...] fundamental para uma formação acadêmica condizente com o estágio atual de desenvolvimento da ciência” (MEC, 2006, p. 9) –, mas também um compromisso com a interculturalidade.

Com isso, a partir das oportunidades oferecidas para uma formação integral, o PET busca qualificar a graduação para além dos componentes curriculares, afinal, a trajetória no PET ALL, por exemplo, permite uma vivência que ultrapassa aquilo que é oferecido nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, uma vez que as relações humanas desenvolvidas são parte essencial do Programa. Estando inserido em um grupo PET, cada discente terá o privilégio de trocar experiências significativas com os seus colegas e tutor. Consequentemente, haverá um enriquecimento das experiências sociais e acadêmicas, que servirão de base para a realização de projetos mais bem planejados e fundamentados para a qualificação das ações de ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Ainda de acordo com as Orientações Básicas descritas para o PET, reforçamos que o projeto que é estruturado nos pilares do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura “[...] de maneira articulada, permite uma formação global, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos do curso, proporcionando-lhes uma compreensão mais integral do que ocorre consigo mesmo e no mundo” (MEC, 2006, p. 6). A partir disso, é fundamental mencionar que os projetos desenvolvidos pelo PET ALL em 2023 carregam exatamente essa essência, pois os petianos, através da autonomia que lhes é concedida dentro

do programa, têm os seus saberes valorizados, tornando a trajetória acadêmica mais real e proveitosa.

Por ser um espaço de livre circulação de ideias, o PET ALL dá lugar a projetos refletidos na própria realidade dos alunos e faz jus às palavras de Paulo Freire ao trazer para o debate o questionamento “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos?” (1996, p. 15). Contudo, para além disso, em 2023, os espaços de discussão, transformados em projetos e ações de impacto social, também foram expandidos para a realidade da comunidade, a fim de levar o nome da universidade para outros locais, resultando em trabalhos de qualidade e relevância social.

Por fim, considerando a formação integral do estudante petiano, conclui-se que, em 2023, o plano de trabalho do PET ALL foi finalizado com sucesso. Cada projeto, a partir dos seus próprios objetivos e singularidades, contribuiu, não somente com a formação acadêmica, mas também humana, moldando valores, habilidades e atitudes, gerando, assim, impactos positivos na formação inicial dos futuros professores e na sociedade. Mesmo diante de desafios, o PET ALL e seus membros são resilientes e continuam determinados em seus projetos. Nesta direção, os petianos aprimoram sua capacidade de trabalho em equipe, liderança, ao mesmo tempo em que aprofundam seus conhecimentos em suas áreas de interesse. Ao investir neste programa, o governo federal e as universidades não só fortalecem a formação acadêmica de seus estudantes, como também os preparam ainda mais para os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas e de sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial** – Manual de Orientações Básicas. Brasília: Secretaria de Educação

Superior, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>. Acesso em: 3 mai. 2024.

COSTA, Lucas da Silva; BAQUIM, Cristiane Aparecida. O papel do Programa de Educação Tutorial para o desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal de seus integrantes. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial**, Três Lagoas/MS, v. 4, n. 4, p. 233-250, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2024.

TOSTA, Rosa Maria *et al.* Programa de educação tutorial (PET): uma alternativa para a melhoria da graduação. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 8, nov. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400004&lng=pt&nr=iso>. Acesso em: 3 mai. 2024.

VELASQUE, Adrian *et al.* Respira! Bem-estar na universidade. *In*: CAMBRUSSI, Morgana Fabiola; MARTINI, Amanda. (Org.) **Programa de educação tutorial na UFFS**: produção de conhecimento e promoção da experiência acadêmica de excelência. Chapecó-SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Educação Tutorial, 2024. p. 116-120. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/7380>. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAPÍTULO 2

OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA E LITERÁRIA: NAS TRILHAS DO CONTO

Giovana Cofferi⁴

Laura Tuschinski Prates⁵

Roselaine de Lima Cordeiro⁶

Eric Duarte Ferreira⁷

“Lutar com palavras

é a luta mais vã.

Entanto lutamos

mal rompe a manhã [...]”

(Carlos Drummond de Andrade)

-
- 4 Estudante da 8ª fase do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.
 - 5 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.
 - 6 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.
 - 7 Doutor em Linguística, docente do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Colaborador do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

1 PALAVRAS INICIAIS

Promover projetos e ações de leitura é fundamental na constituição da universidade enquanto um espaço de incentivo à arte e à criatividade. É nesse sentido que o Programa de Extensão *Travessias em Linguagens*, em parceria com o Programa de Educação Tutorial (PET) *Assessoria Linguística e Literária*, realizou a 2ª edição da *Oficina de Escrita Criativa e Literária* nos dias 06, 13 e 27 de junho; e 04 de julho de 2023. Com o propósito de fomentar a escrita literária no espaço acadêmico, o projeto teve como público-alvo a comunidade acadêmica e regional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, e recebeu pessoas interessadas em expandir seus conhecimentos acerca do assunto e em praticar o exercício da escrita criativa.

O letramento literário não deve ser um processo que se encerra com o fim da escolarização básica, mas deve se prolongar pela vida toda. Desse modo, é primordial que os estudantes experimentem dentro da universidade o estímulo a este repertório. Iniciativas como os espaços promovidos pelo PET são importantes para o desenvolvimento de habilidades artísticas e literárias. A abordagem da educação tutorial busca ampliar as possibilidades de autonomia dos estudantes, diversificando as metodologias de aprendizagem, enriquecendo o repertório educacional. Além disso, a oficina também buscou oportunizar para seus participantes um espaço de expressão artística para além da sala de aula e dos conteúdos curriculares estabelecidos, visando a valorização da cultura e, por conseguinte, o papel da literatura na formação do sujeito. O projeto concentrou-se em estabelecer uma conexão dos sujeitos com a arte, a cultura e a expressão escrita, criando assim uma ponte com as possibilidades apresentadas pela literatura como campo de formação.

As atividades foram realizadas pelas petianas Giovana Cofferi e Laura Tuschinski Prates, sob a orientação dos professores do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol do Campus Chapecó, Eric Duarte Ferreira e Valdir Prigol, e da doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFFS Roselaine de Lima Cordeiro. A Oficina contou também com o apoio e a participação do escritor chapecoense André Timm.

A Oficina de Escrita Criativa e Literária de 2023 teve como foco o gênero conto, utilizando como base principalmente a obra da autora Lygia Fagundes Telles (1918-2022), com o conto *As Formigas*. A base teórica foi composta pelos textos: *Formas Breves* (2004), de Ricardo Piglia; a dissertação de mestrado *Oficina literária de escrita criativa*, de Yan Siqueira (2016); o livro *A preparação do escritor*, de Raimundo Carrero (2009); e o capítulo de livro *Alguns aspectos do conto*, de Julio Cortázar (2006), publicado em *Valise de Cronópio*.

O conto, gênero literário escolhido para essa oficina, é caracterizado principalmente por sua brevidade e limitação de personagens, tempo e espaço. Diferentemente do gênero romance, que possui maior detalhamento e descrições, o conto foca em acontecimentos pontuais. Segundo o autor e teórico Julio Cortázar (2006, p. 152), o “romance ganha sempre por pontos, enquanto o conto deve ganhar por knock-out”. Além disso, a limitação dos elementos narrativos não necessariamente implica em pobreza simbólica e discursiva, tendo em vista que a escrita de um conto exige do autor a habilidade de implementar dentro da narrativa elementos estrategicamente pensados para a construção da história, de modo que, ao final, eles se encaixam plenamente. Piglia, em *Teses sobre o Conto*” (2004), defende a ideia que um conto sempre conta duas histórias. Nesse sentido, os detalhes colocados em um conto nunca serão em vão, mas planejados para a construção desta história secundária e de um

clímax que a revele, com valores simbólicos que contribuem para a narrativa se tornar mais rica.

Sendo assim, foi parte fundamental do trabalho estabelecer alguns parâmetros sobre o que é o conto e sua constituição quando trabalhados com uma oficina de escrita, somando a teoria com o exercício da escrita criativa. No Brasil, a partir da década de 70, a escrita criativa teve maior desenvolvimento com o aumento de seus cursos, as oficinas de escrita. Em sua dissertação de mestrado, Yan Siqueira (2016) se debruçou nos estudos das Oficinas de Escrita Criativa no Brasil e buscou investigar seus procedimentos metodológicos e conceitos gerenciais. Para tanto, entrevistou o professor e escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, um dos nomes de referência quando se levanta a questão da escrita criativa no Brasil:

Luiz Antonio de Assis Brasil esclarece que o termo “Escrita Criativa” é usado para o exercício de escrita com domínio da criatividade e que, na cultura letrada atual, designa a escrita de uma obra literária de qualquer gênero, declinada num ambiente de ensino e aprendizagem, seja informal, seja acadêmico. Assim, o propósito de uma oficina que pretende ensiná-la seria o de usar técnicas e motivações específicas no campo da criatividade para desencadear a escrita de literatura (Siqueira, 2016, p. 12).

Portanto, a escrita criativa difere de outros tipos de escritas acadêmicas, pois norteia-se a partir de parâmetros de discussão dos processos criativos dos escritores, em conjunto com técnicas e estratégias de escrita. Ainda, Assis Brasil (*apud* Siqueira, 2016, p. 13), “[...] em seu texto Histórico das oficinas literárias, esclarece que o primeiro programa notório de escrita criativa foi o *Program in Creative Writing*, iniciado pela Universidade de Iowa, em 1936, sob a direção de Wilbur Schramm, sucedido em 1941 por Paul Engle”. A partir dessa oficialização do programa estadunidense, emergiram em outros países propostas análogas que visavam a investigação e fomento

às práticas de escritas criativas. No Brasil, as oficinas apresentam-se ligadas também às instituições de ensino superior e principalmente às instituições públicas (Siqueira, 2016, p. 13) a partir do ano de 1962.

Entretanto, se as oficinas de escrita criativa ou escrita literária possuem em países do exterior larga faixa de tempo e experiência, no Brasil ainda é uma representação que vem aos poucos adquirindo força nos âmbitos acadêmicos, com destaque à Oficina de Criação Literária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) que desde 1985 consolidou seu espaço e desde então se tornou linha de pesquisa de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Diante do exposto, este capítulo pretende relatar a experiência das atividades realizadas no Campus Chapecó ao longo de cada encontro da oficina promovida pelo Programa de Extensão *Travessias em Linguagens* em parceria com o PET *Assessoria Linguística e Literária*. Além disso, trazemos elementos que se revelaram importantes acerca da escrita do gênero conto, além de mobilizarmos aspectos teóricos e demais referências que se tornaram base para o desenvolvimento da oficina. O trabalho está dividido em três seções: as palavras iniciais, o relato com a discussão e as considerações finais.

Por fim, destacamos que este estudo se direciona a interessados em pesquisar sobre oficina de escrita criativa e literária e o desenvolvimento de atividades que unam teoria e prática, bem como leitura e escrita.

2 RELATO E DISCUSSÃO SOBRE OS ENCONTROS DA OFICINA NAS TRILHAS DO CONTO

Planejar uma oficina de escrita criativa e literária envolve todo um plano de atividades, de seleção de materiais, discussão acerca do que será proposto e definição dos objetivos. A oficina *Nas trilhas do Conto* teve como base as dimensões tanto da leitura quanto da

escrita, compreendendo também nesse percurso uma base teórica que pudesse auxiliar os *oficinandos*⁸ em seu processo de escrita, conforme mostramos a seguir.

2.1 O início dos trabalhos: a leitura e a escrita

O primeiro encontro da oficina ocorreu em 06 de junho de 2023 e contou com duas partes principais. Na primeira, deu-se as boas-vindas e o acolhimento aos participantes, bem como a apresentação do plano da oficina para todos os encontros; também apresentamos brevemente a principal autora estudada, Lygia Fagundes Telles (1918-2022), e nos debruçamos sobre seu livro *Seminário dos Ratos*, de 1977. A autora foi escolhida como parâmetro por causa de seus contos de grande referência simbólica e, também, como homenagem póstuma à sua vida e obra. A segunda parte do encontro se concentrou na discussão sobre os bloqueios da escrita, tendo como base a dissertação de mestrado de Yan Siqueira (2016) e a leitura do conto *As formigas*, de Lygia Fagundes Telles, com comentários e observações ao final, bem como o encaminhamento da primeira atividade de escrita.

Acerca dos bloqueios da escrita, é importante salientar que eles frequentemente acontecem por uma série de fatores que podem ser sintetizados pela apreensão ou pelo medo de ser julgado por terceiros por não se considerar tão competente quanto escritores renomados ou por vergonha de expor uma criação sua. Além disso, muitos escritores amadores se convencem de que seus textos não são bons ou criativos o suficiente pela comparação com escritores profissionais. Conforme Siqueira,

Todd Lubart, em *Psicologia da criatividade* (2007, p. 11), explica que a ideia de que o artista, para criar, seria

8 “No caso brasileiro, os participantes são chamados de *oficinandos* e o orientador é chamado de *oficineiro*, termo que também serve para afastar da OL [Oficina Literária] o ambiente e a prática docente estrito senso de uma sala de aula” (Siqueira, 2016, p. 21).

possuído por um espírito ou de que as Musas ditariam em seus ouvidos os versos a serem escritos era vigente em Platão e durou até a modernidade [...] Uma segunda concepção surgiria com Aristóteles, que apresentou uma ideia contrária às origens sobrenaturais da criatividade. Para o filósofo grego, a origem dela estaria no interior do indivíduo, em suas associações mentais, e não em interações ou intervenções de divindades (Siqueira, 2016, p. 30).

Siqueira (2016, p. 75) ressalta também que uma das práticas primordiais de uma oficina é o desbloqueio da criatividade: “Talvez, para aqueles que não desejam se tornar um escritor, seja essa, além da possível melhora da atividade escrita, como também da leitura crítica, um dos principais benefícios de se frequentar uma oficina”. Assim, buscamos levantar na nossa oficina os principais agentes que originam os bloqueios na escrita e discuti-los a partir de uma perspectiva teórica, mas também sensível, a fim de promover um ambiente aberto e receptivo às participações e contribuições dos oficinandos.

Após a discussão sobre os bloqueios da escrita, os participantes leram em voz alta o conto *As formigas*, do qual transcrevemos o trecho abaixo:

— Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena movimentação. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava...

— O que foi? Fala depressa, o que foi? Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.

— Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto já está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.

— Você está falando sério?

— Vamos embora, já arrumei as malas.

A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.

— Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?

— Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde. Vamos, levanta!

— E para onde a gente vai?

— Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.

Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japona e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra (Telles, 2009, p. 16).

Diante dessa parte final do conto, vários mistérios ficaram pairando no ar, o que dialoga com algumas das reflexões que surgiram após a leitura. Uma delas é a questão de como o conto não dá todas as explicações, assim é preciso ao longo da leitura e depois dela fazer as conexões, inventar os finais possíveis, continuidades, personalidades para as personagens, dentre outros elementos. Essa é uma reflexão muito potente, pois mostra, justamente, a singularidade do gênero conto e o quanto é importante a imaginação do leitor. Outro ponto levantado foi o de que as pistas estão todas no texto desde o início, ou seja, um cenário mais sombrio, a casa que parecia ter dois olhos, um deles quebrado, o quarto no sótão com uma escada que precisava engatinhar para chegar até ele, o cheiro de creolina, os ossos do anão, a formiga que coloca as mãos sobre a cabeça, dentre outros aspectos. Ademais, no diálogo, outra questão que apareceu foi sobre a ditadura militar do Brasil. O questionamento era se os ossos do anão poderiam fazer, talvez, alguma referência a esse momento, haja vista que o livro de contos *Seminário dos Ratos* foi publicado no período da ditadura militar (1977), desse modo, estava inserido nesse momento histórico do país.

Após essa discussão, fruto da leitura do conto *As formigas*, foi a vez dos participantes escreverem. Tendo em vista que o gênero conto não necessariamente possui um final concluído, eles tiveram a oportunidade de dar um prosseguimento a essa história. Nessa direção, é importante ressaltar que o objetivo da Oficina foi o da familiarização dos participantes com o mundo da escrita. Para isso, a ideia principal da atividade inicial foi situá-los nesse lugar de escritores, compreendendo o conto e suas nuances, com suas possibilidades de desenvolvimento narrativo.

2.2 O conto que não se fecha

Em 13 de junho ocorreu o segundo encontro, o qual contou com a presença do professor Valdir Prigol, para exposição de conceitos teóricos relacionados ao gênero literário conto. O objetivo era que os participantes tivessem mais condições de escrever seus próprios contos, atividade sugerida desde o início da oficina, haja vista que “[...] são necessárias a leitura e a prática escrita de textos literários: dois processos pertinentes em um ambiente que objetiva a tomada de consciência crítica dos participantes sobre as próprias produções” (Siqueira, 2016, p. 27). É importante ressaltar que o texto teórico *Teses sobre o conto*, de Piglia (2004), foi encaminhado previamente aos opinandos para que a leitura fosse feita.

O encontro, em diálogo com o Prof. Valdir Prigol, foi planejado em três momentos. No primeiro, foi realizada a leitura de alguns dos textos produzidos pelos opinandos em continuidade ao conto *As formigas*, de Lygia Fagundes Telles, a fim de se pensar sobre o quanto temos vontade de dar sequência à história após a leitura de um conto, demonstrando que uma das principais características desse gênero é escrever um conto que o leitor fique com vontade de continuar. Assim, há o desafio de não fechar a história, deixando questões em aberto. Da leitura dos textos dos opinandos, algumas questões

chamaram a atenção para pensarmos o processo de escrita. Uma delas foi em relação ao que permanece da história original, servindo como base para o acréscimo de novos elementos. A outra questão foi como alguns objetos da história de Telles foram modificados ou, ainda, como cenas foram descritas com detalhamento maior que a história original. Houve também mudança de perspectiva de quem conta e a inserção de cenas que não estavam na história de Telles. Tais elementos permitiram uma discussão de como é a relação de cada leitor com o texto lido e o que daí brota para a escrita, de modo que o foco se altera a cada texto.

No segundo momento, o grupo fez a leitura e discussão do referido texto de Piglia. Nessa parte, as duas teses citadas pelo autor foram colocadas em destaque para diálogo: “Primeira tese: *um conto sempre conta duas histórias*” (Piglia, 2004, p. 89, grifos nossos); “Segunda tese: *a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes*” (Piglia, 2004, p. 91, grifos nossos). A partir dessa discussão, foi destacado que cada escritor organiza essas duas histórias a seu modo, assim o que muda de um para o outro é a forma de contá-las. Nessa direção, os participantes foram questionados de como percebiam isso, ou seja, como cada escritor escreve. Além disso, nesse encontro, várias referências foram citadas para pensar o gênero conto, tais como: *A terceira margem do rio* e *Sorôco, sua mãe, sua filha*, de Guimarães Rosa; *O evangelho segundo Marcos* e *Homem da esquina rosada*, de Jorge Luis Borges; e *A dama do cachorrinho*, de Anton Tchekhov.

No momento final, foi realizado o encaminhamento da atividade para a escrita de um conto por cada um dos opinando, de modo que todos pudessem exercitar o contar de duas histórias. Ademais, os participantes ficaram com a incumbência de ler outros contos a fim de observarem como aparece essa questão, o que também contribuiria para se prepararem para o exercício da escrita, pois, de acordo com Carrero (2009 p. 22), “[...] só pode ser escritor, o bom leitor. Sem

leitura. E muitas leituras, impossível”. Nesse sentido, Siqueira (2016) pontua que as oficinas literárias têm como objetivo a promoção da leitura, da discussão e da produção de textos literários, de modo que “Em suas práticas, vários autores são lidos, textos são discutidos: o debate é fundamental como forma de identificar as técnicas de escrita, particulares ou não, de certos escritores” (Siqueira, 2016, p. 75).

2.3 O processo de escrita

No terceiro encontro, realizado em 27 de junho, na parte inicial foram apresentados e discutidos os contos lidos pelos opinantes e como ocorre a questão das duas histórias. Foram citados vários contos em que de alguma forma é possível ver essa questão: *O Aleph*, de Jorge Luis Borges; *Detetives selvagens*, de Roberto Bolaño; *Emma Zunz*, de Jorge Luis Borges; *O evangelho segundo São Marcos*, de Jorge Luis Borges; *Amor*, de Clarice Lispector; *O voo da madrugada*, de Sérgio Sant’Anna; e *O filho*, de Horacio Quiroga. Além disso, foi mencionado o texto de Edgar Allan Poe *A filosofia da composição*, justamente para pensar o processo de escrita, pois nesse trabalho Poe foca na composição de uma de suas principais obras: o poema *O corvo*.

Já na segunda parte, os opinantes leram seus contos e todos fizeram comentários acerca das produções, evidenciando, por exemplo, o aparecimento ou não das duas histórias, dentre outros elementos.

Antes, no entanto, os participantes foram questionados sobre como foi o processo de escrita de cada um, o que gerou comentários em relação à escrita e às emoções, haja vista que quem escreve é o escritor com toda a sua vivência e bagagens, portanto é natural essa relação imbricada com as emoções. Carrero (2009) destaca que às vezes é “Tanto tempo de trabalho para míseras vinte e boas palavras. Suor e sacrifício. Um tanto de alegria e um tanto de decepção”. Junto a essas emoções, podemos acrescentar a insatisfação: “Corta um pouco aqui, corta um pouco acolá, risca, acrescenta... Insatisfação. Está

insatisfeito? Não se preocupe, literatura é feita de insatisfação. Com habilidade a gente chega lá. Faça um pouco de esforço. O momento da alegria vai chegar” (Carrero, 2009).

Além disso, discutiu-se a necessidade de se desvincular a escrita da ideia de um dom divino. De acordo com Carrero (2009), “É riscando e substituindo que se aprende. Lembre-se: escrevemos e reescrevemos”. Além disso, para esse autor, um bom material de trabalho é a observação cotidiana:

As pessoas da casa são bons personagens, os vizinhos oferecem grandes sugestões, os colegas nem se fala. Todo colega tem outro colega esquisito, cheio de bossas, calados ou conversadores. Chega mais: aí não estará um personagem? Chega um pouco mais: e aquela tia que guarda dinheiro para comprar um terreno no céu? Um pouco mais ainda: e aquele colega que adora a solidão do banheiro? Todos, todos os personagens estão aí à sua frente. Caderno e caneta na mão. Ou caderneta eletrônica. Ou o computador mesmo (Carrero, 2009, p. 38).

Carrero também defende que não existe inspiração, mas eclosão, que é possível a partir da preparação da obra de arte ficcional por meio do conteúdo material que conduzirá ao conteúdo literário. Para ele, “No conteúdo material recorremos a recortes de jornal, fotografias, revistas, cartazes, e aí descobrimos, entre outras coisas, um rosto, um olhar, uma boca que nos interessa [...]” (Carrero, 2009, p. 40). O autor enfatiza a importância de não se preocupar quanto à qualidade imediata do texto durante o processo de escrita, pois as técnicas emergem à medida que a narrativa se desenvolve. Nessa mesma direção, Assis Brasil (2024) destaca que “Se é possível pensarmos a existência de pintores primitivos, não há escritores primitivos. Todos resultam de muito suor, muita leitura, muita informação, cultura e conhecimento técnico”, portanto a escrita não tem relação com um dom divino. A importância da persistência na prática da escrita

também emergiu como um aspecto crucial, uma vez que o ato de escrever é um processo contínuo. Este ponto é reforçado por Carrero, que adverte: “Não tenha pressa, nunca tenha pressa: uma obra de arte é construída com paciência e habilidade” (Carrero, 2009, p. 22).

2.4 Conversa com um escritor

O último encontro da oficina, em 04 de julho, foi aberto ao público em geral e, além dos opinantes, contou com a presença do escritor chapecoense André Timm, convidado para conversar sobre suas obras e processos de escrita. André iniciou sua trajetória literária pelo conto com o livro *Insônia* (2011). Isso trouxe um diálogo sobre como os contos podem ser pontos de entrada para quem pensa em escrever, sendo um gênero mais amigável para experimentações. André é residente da cidade de Chapecó, região em que se passa seu último romance *Morte Sul Peste Oeste*, com o qual, em 2021, recebeu o Prêmio Minuano de Literatura. Esse romance conta a história de Dominique Baptiste Monfiston, haitiano que deixa sua terra rumo ao Brasil, e, também, de Brigitte, uma menina transexual de treze anos. Itamar Vieira Junior (2020), na orelha do romance, destaca que André Timm “[...] traz para o centro da literatura brasileira contemporânea os que vivem à margem da nossa própria literatura”, além disso, “[...] dá voz a personagens que possivelmente encontramos em nossas cidades, mesmo que muitos finjam não ver, ou que ao serem vistos tenham a si destinados os piores preconceitos”.

Vale pontuar que o primeiro parágrafo do romance já arrebatou o leitor:

O crepúsculo emoldurava a van enferrujada. A van enferrujada emoldurava a janela suja. A janela suja emoldurava o perfil de Dominique Baptiste Monfiston, e o perfil de Dominique Baptiste Monfiston encapsulava seu próprio cérebro, chispando, uma assembleia de milhares de neurônios confusos em plena discussão, debatendo.

Diálogos sinápticos. Significado e significante em forma de impulsos elétricos. Cem trilhões de conexões celulares em constante troca de informações para responder a uma única e crucial pergunta: sobreviverei? (Timm, 2020, p. 9).

Durante a conversa tornou-se evidente que o tema de seu romance suscitou interesses tanto entre professores quanto em estudantes de outras áreas, o que demonstra a riqueza da literatura e os desdobramentos que a implica. Além disso, foi mencionada a relação com a cidade, destacando as necessidades do campo literário e cultural que ainda carecem de desenvolvimento nesse cenário local. Esses aspectos implicam nessa escolha do ser e tornar-se escritor, um desafio que André tem encarado de forma positiva.

Assim, a conversa rendeu muitas reflexões e questionamentos por todos os participantes. Foi possível compreender um pouco de como a escrita funciona para o André, suas referências e o modo com o qual ele enxerga a literatura contemporânea. Um dos pontos altos da conversa foi quando o escritor compartilhou sua experiência ao participar de uma oficina de escrita no início de sua trajetória como escritor, oficina mediada pelos escritores Carlos Henrique Schroeder e Charles Kiefer.

André enfatizou em sua fala a necessidade de disciplina e de dedicação no exercício da escrita. Ele discorreu sobre a relevância de construir suas próprias referências, encontrando seus livros e autores de preferência, pois a leitura é crucial para o aprimoramento do processo da escrita, o qual não se desenvolve de maneira linear, em algumas situações faz-se necessário um intervalo entre as revisões de texto, para haver um amadurecimento de ideias.

Nesse sentido, no diálogo com André Timm, pudemos observar um percurso de muita dedicação e entrega ao seu processo de escrita. André relatou que iniciou sua trajetória literária lendo quando adolescente livros disponibilizados pelas bibliotecas, também reforçou que não há talento, como uma condição inata, mas um trabalho

de muitos anos, que necessitou de prática, repetição e lapidação. O que nos remete à reflexão de Carrero (2009, p. 85) de que “Não se pode ser escritor sem muito trabalho”.

Trabalho que tem relação também com fazer pesquisa, questão que apareceu no diálogo com o nosso escritor convidado e que vai ao encontro do que destaca Carrero (2009, p. 28): “Faça pesquisas - em recortes de jornais, revistas, publicações, anotações, filmes, poemas - a respeito do seu personagem e de sua história, que ainda é algo informe”. Para Squarisi e Salvador (2013, p. 12), “[...] escrever é trabalho árduo, equivalente ao do ourives. Textos passam por processos de lapidação como os diamantes. São cortados, aumentados, transformados, virados pelo avesso, amassados, condensados”. Nesse sentido, as autoras fazem uma comparação do texto com o diamante, pois ambos só brilham depois de um trabalho extenso. Similarmente, a concepção da escrita enquanto trabalho minucioso vai ao encontro das discussões iniciadas no primeiro dia da oficina, quando ao abordarmos os bloqueios de escrita também comentamos como é enganoso o ideal de escritor enquanto um ser benzido pelas *Musas*, que escreve facilmente, pois possui muito talento.

A discussão com o escritor André Timm encerrou os encontros presenciais da oficina com a perspectiva de prosseguimento dos contos, que receberam *feedbacks* da organização e eventuais reescritas, muitos inclusive posteriormente inscreveram seus textos no II Concurso Literário do Clube de Leitura Travessia. Além da continuação do desenvolvimento de novos escritores para a região, uma oficina de escrita proporciona a troca de conhecimentos entre comunidade docente e discente de modo informal e positivo, além da promoção da leitura de textos literários.

Em síntese, buscamos com este capítulo relatar de forma sucinta os principais temas que guiaram nossos encontros e refletir como eles repercutiram para além das paredes da universidade e possível-

mente contribuíram com a trajetória de leitor e de escritor de cada participante, na universidade e na comunidade regional.

3 Considerações finais

O exercício da escrita criativa feita pelos participantes nos quatro encontros da Oficina *Nas trilhas do conto*, entre os meses de junho e julho de 2023, proporcionou diversos benefícios, dentre eles o desbloqueio da própria escrita acadêmica e a possibilidade de desenvolvimento da criatividade em um espaço de trocas e de ensino-aprendizagem. Para Assis Brasil (2024) “[...] as oficinas não se constituem em fábricas de escritores, assim como as diferentes academias de arte - já seculares e incorporadas ao cotidiano - não fabricam pintores, escultores, músicos. São lugares de criação, troca de ideias e aconselhamento. Tal como acontece na vida”.

Desse modo, compreendemos que a oficina cumpriu seu intuito de aproximar os participantes da escrita de contos, seja dando continuidade a um conto ou escrevendo sua própria história. Nos contos escritos por eles, foi possível observar a influência das ideias de Piglia sobre o conto, haja vista que em muitos deles aparece o exercício de contar duas histórias. Desse modo, compreendemos que a base teórica contribuiu para o caminho seguido pelo participante na escrita de seus textos, propósito que tínhamos desde o início.

Além disso, ter conhecido um escritor premiado que iniciou sua trajetória pelo conto foi uma valiosa aula sobre como escrever as próprias narrativas pode ser gratificante. André foi receptivo com as dúvidas, discorreu sobre seu processo de escrita e de como escrever é algo a ser construído diariamente e a cada texto. Isso trouxe aos participantes uma sensação de possibilidades de ser escritor, partindo da realidade em que se vive. Além disso, a oficina oportunizou uma reflexão sobre os bloqueios de escrita e de como eles não são apenas de um sujeito, mas de todos nós que em algum momento

precisamos lidar com isso, seja na escrita acadêmica, seja em uma oficina sobre um gênero textual em específico. Desse modo, nos encontros, foi possível pensar formas de modificar esses bloqueios e transformá-los em material criativo.

Ressaltamos também que a oficina contou com estudantes de diferentes cursos, embora com predominância de acadêmicos da área de Letras. Também houve a presença de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS (PPGEL) e de um professor do Curso de Geografia. Desse modo, esse espaço se constituiu como um momento de integração e de formação que extrapolou o espaço da sala de aula, ampliando as percepções e os diálogos a partir da troca entre esses sujeitos.

Ademais, salientamos a importância de ações como essa que proporcionam uma experiência de aprendizagem coletiva, com a possibilidade de escrita de textos, de trocas de materiais, referenciais teóricos ou literários, de relatos de processos individuais acerca da escrita literária que ampliam a experiência do outro. A leitura e o diálogo sobre a produção de textos também permitiram esse lugar de experimentação enquanto sujeito escritor.

Experimentação que alguns deles continuaram fazendo ao se inscreverem no II Concurso Literário do Clube de Leitura Travessia, realizado no segundo semestre de 2023 como desdobramento da oficina. Dos mais de quarenta contos inscritos, foram selecionados dez⁹ conforme os critérios prescritos em edital. Dentre os contos classificados, vale citar o conto vencedor do primeiro lugar: *Piggy Bank*, de Matheus Antônio Mariani, que também teve um conto classificado na décima posição.

Por fim, frisamos que os benefícios da oferta de oficinas de escrita criativa e/ou literária podem tanto contribuir para a formação de escri-

9 Os contos selecionados podem ser acessados no blog do Clube de Leitura Travessia: <https://clubedeleituratravessia.wordpress.com/>

tores, a exemplo do que acompanhamos nas trajetórias de Carol Ben-simon, autora de *O Clube dos Jardineiros de Fumaça* (2017), de Natalia Borges Polessio, autora de *A extinção das abelhas* (2021), e de André Timm, nosso autor convidado, quanto viabilizar o envolvimento de todos os participantes com um interesse em comum: o texto literário.

REFERÊNCIAS

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. **Oficinas literárias**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.laab.com.br/oficina.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CARRERO, Raimundo. **A preparação do escritor**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In: Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SIQUEIRA, Yan. **Oficina literária de escrita criativa**. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras – do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, 128p., Vitória, 2016.

SQUARISI, Dad; SALVADOR, Arlete. **Escrever melhor**: guia para passar os textos a limpo. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TELLES, Lygia Fagundes. As formigas. *In: Seminário dos Ratos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TIMM, André. **Morte Sul Peste Oeste**. Porto Alegre: Taverna, 2020.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. Orelha do romance. *In: TIMM, André. Morte Sul Peste Oeste*. Porto Alegre: Taverna, 2020.

CAPÍTULO 3

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA ADULTOS A PARTIR DE TEXTOS FOLCLÓRICOS: PERCURSOS DE UM GRUPO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO

Gabriel Apolinário¹⁰

Stéfany Lira¹¹

Solange Labbonia¹²

1 ERA UMA VEZ...

Neste capítulo, nosso objetivo é descrever, de forma sucinta, o percurso e as principais atividades do grupo de teatro e de contação de histórias CON.T.R.A.C.A.P.A (Conjunto Teatral de Rompimentos Artísticos Criativos e Atravimentos Processuais Amadores). Esse pro-

10 Estudante da 3ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

11 Estudante da 7ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Voluntária do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

12 Doutora em Letras, docente do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

jeto teve início em 2020, de maneira remota durante a pandemia da covid-19, como iniciativa de extensão e cultura do curso de Letras Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. A demanda foi trazida pelos próprios acadêmicos, que sentiam uma lacuna na oferta de atividades relacionadas à literatura e outras artes, mas que extrapolassem os muros da universidade.

Em suas apresentações, o grupo traz à tona, para e com toda a comunidade, reflexões previstas no PNC (Plano Nacional de Cultura), que visam:

[...] liberdade de expressão, criação e fruição; diversidade cultural; respeito aos direitos humanos; direito de todos à arte e à cultura; direito à informação, à comunicação e à crítica cultural; direito à memória e às tradições; responsabilidade socioambiental; valorização da cultura como instrumento do desenvolvimento sustentável; democratização das instâncias de formulação das políticas culturais; responsabilidade dos agentes públicos pela implementação das políticas culturais; colaboração entre agentes públicos e privados para o desenvolvimento da economia da cultura; participação e controle social na formulação e acompanhamento das políticas culturais (PNC, 2010, p. 2).

Dentre outros objetivos do grupo estão: (1) o incentivo à leitura, já que muitas das histórias contadas são adaptadas de livros e coletâneas; (2) a promoção de ações de extensão e de cultura na UFFS e no município de Chapecó e região; (3) a capacitação e motivação de professores que queiram usar a contação de histórias como recurso didático e (4) a criação de um espaço para o incentivo à pesquisa e à experimentação artística em diferentes áreas (elaboração de roteiros, criação de personagens, expressão corporal, musical etc.).

O projeto, coordenado pela professora Solange Labbonia, surge, então, primeiramente, com atividades *online*, leituras teóricas e alguns exercícios de criação de personagens. Ainda durante a pandemia, mas

no retorno das atividades presenciais na universidade, houve uma pausa nas atividades do grupo, por questões organizacionais. O projeto, então, ressurgiu em setembro de 2022 com uma nova configuração de atores, que passaram a reunir-se presencialmente no espaço da reitoria da UFFS, no centro de Chapecó, aos sábados pela manhã. O objetivo desses encontros era realizar algumas atividades teatrais para desenvolvimento pessoal dos atores nas áreas de improvisação, memorização de texto, amplitude vocal, presença de palco, dentre outras.

Em março de 2023, o grupo CON.T.R.A.C.A.P.A passou a ter uma nova composição: a coordenadora do projeto, sete estudantes da UFFS e dois integrantes da comunidade externa. É sobre essa configuração que trata este relato. Além disso, efetuou-se três grandes parcerias: a primeira, com o curso de Pedagogia da UFFS; depois, com o Programa de Educação Tutorial (PET) da UFFS, e posteriormente, com o projeto de extensão *Letras Sin Fronteras*, coordenado pelo professor Santo Gabriel Vaccaro, da UFFS, todos do Campus Chapecó. A partir de então, o elenco envolvido passou a reunir-se semanalmente no espaço da sala Ludobrinc e na sala de reuniões do PET.

Nessa mesma época, a proposta do projeto também foi redefinida, tendo como foco o gênero *contação de histórias*, já que esse formato mostrou-se ser o mais adequado e exequível para o momento do grupo, que ainda não tinha um espaço específico adequado, nem contava com nenhum recurso material ou financeiro da universidade. Na seção a seguir, falaremos um pouco mais sobre esse gênero.

Em relação às apresentações e conquistas do grupo, podemos destacar a estreia do primeiro ciclo de narrativas sobre o folclore brasileiro, que ocorreu durante a XI Semana Acadêmica do curso de Letras Português e Espanhol, nos dias 05, 06 e 07 de junho de 2023, na UFFS, Campus Chapecó, e que recebeu vários comentários positivos do público. Nesse mesmo ano, o CON.T.R.A.C.A.P.A realizou, em parceria com o projeto de extensão *Letras Sin Fronteras*, uma viagem

para Quaraí-RS, Sant'Anna do Livramento-RS, Artigas e Rivera, ambas cidades uruguaias, para apresentação de trabalhos acadêmicos e de contações das histórias *O caso do queijo* e *O mito da criação dos pampas*, tendo sido muito bem recebido pelo público, inclusive com diversos convites para futuras apresentações.

No final do ano de 2023 o coletivo concorreu ao *EDITAL 008/2023 - LEI PAULO GUSTAVO* do município de Chapecó e foi contemplado com a proposta “Lendas e Causos do Brasil”, que apresenta como contrapartida social apresentação de espetáculos de contação de histórias para estudantes de 12 a 17 anos de idade nas escolas EBM Fedelino Machado dos Santos - no bairro Efapi; EEB Tancredo Neves - no bairro Efapi; Escola Estadual Básica Professora Lidia Glustack - na área rural do município e no projeto Verde Vida (Programa Oficina Educativa). Além das apresentações, o grupo ofertará uma oficina sobre contação de histórias, com duração de 4 horas, para professores da rede pública de ensino de Chapecó, com 16 vagas. Como prêmio, o grupo recebeu o valor de R\$16.000,00 (dezesesseis mil reais), recurso financeiro oriundo do Fundo Municipal de Cultura - Transferência da União. Estão envolvidos nesse edital cinco atores do grupo, uma intérprete de libras, e alguns prestadores de serviços terceirizados relacionados à iluminação, cenário e figurino, além da coordenadora do projeto/diretora do espetáculo.

Em parceria com o PET - Assessoria Linguística e Literária/Conexões de Saberes - o CON.T.R.A.C.A.P.A apresentou uma comunicação oral na programação de cultura durante o evento XI SINPET, relatando a implementação e as atuações do grupo. Nesse mesmo evento, foi ofertada a oficina “Imagem, palavra e ação: a arte de contar histórias”, promovida com o objetivo de iniciar os participantes no gênero *contação de histórias*. Para encerrar a programação do XI SINPET, o grupo apresentou duas contações de histórias: “A serpente emplumada da Lapa” e “Gralha Azul”.

No dia 09/11/2023 ocorreu a estreia do espetáculo “Lazarillo de Tormes”, durante a Semana Acadêmica de Ciências Sociais da UFFS, Campus Chapecó. Nesse espetáculo, conta-se a tragicômica história do pícaro Lázaro de Tormes, desde sua infância até a vida adulta, e suas aventuras e infortúnios, apresentando uma adaptação de uma das principais obras da Literatura Espanhola do período Renascentista espanhol.

Encerrando as atividades de 2023, o grupo participou do Festival de Cultura da Fronteira Sul (concurso promovido pela Universidade Federal da Fronteira Sul para fomentar as atividades culturais, constituído por etapas local e regional e com participação dos seis *campi*), na categoria *artes cênicas*. O grupo foi contemplado com o troféu da etapa local e disputou a etapa regional em Erechim com as histórias *A missa dos mortos* e *Gralha azul*.

Como evidenciado, o coletivo cênico tem atuado em diversas atividades dentro e fora da universidade, que variam entre contação de histórias, apresentações teatrais e oficinas artísticas. Essas ações ocorrem em escolas, entidades e feiras da região, com o objetivo de difundir a arte da palavra, o nome da universidade e incentivar a que novas pessoas se arrisquem no gênero de contação de histórias.

Em 2024, além das apresentações e oficina relacionadas ao edital anteriormente mencionado, o grupo foi convidado a se apresentar na feira aberta *TEAR*, na cidade de Pinhalzinho-SC. O grupo contou quatro histórias e realizou declamações de poesia diversa. Também já estão marcadas mais duas grandes apresentações: em maio o grupo viajará para as cidades de Buenos Aires, na Argentina, e Montevideu, no Uruguai, para contar histórias em várias escolas, em parceria com o projeto *Letras Sin Fronteras*. E em abril, será ofertada uma oficina na XII Semana Acadêmica de Letras do Campus Chapecó.

A seguir, falaremos um pouco mais sobre o gênero que o grupo escolheu para desenvolver neste momento: a contação de histórias.

2 O GÊNERO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Contar histórias é tão intrínseco à linguagem enquanto artifício para criar realidades e viver em sociedade, que nenhum ser humano (de nenhuma época, jovem ou idoso, rico ou pobre, doutor ou iletrado) pode negar que é um contador de histórias. A contação, assim, resgata algo inerente ao ser humano, que desde os tempos mais remotos, se reunia em volta das fogueiras para contar causos. Todo ser humano é, em algum grau, um contador de histórias: das suas, das que ouviram, das que leram, das que criaram...

Trazemos as palavras de Miranda para elucidar a naturalidade (e essencialidade) dessa arte:

Contar histórias é uma arte ancestral, cujo fascínio sobre o ser humano permanece, ao longo do tempo, colaborando para a consolidação do imaginário coletivo e enredando narradores e ouvintes em uma mesma trama. Desde a infância e por toda a vida, ela faz parte da construção da identidade e da afetividade. Nesse sentido, a fabulação nos possibilita experimentar o prazer de perceber o mundo e a existência por meio de representações que nos levam a conhecer outras realidades, e a refletir, transcender e desenvolver uma acuidade sobre o real, nos habilitando a percebê-lo sob um olhar renovado (Miranda, 2016, p. 08).

Embora ainda pouco explorado no contexto universitário e com poucas propostas para o público adulto, o gênero *contação de histórias* foi o escolhido pelo grupo, dentre outros motivos, por necessitar de pouco ou nenhum recurso cênico, de iluminação nem de sonoplastia, podendo ser executado até mesmo sem um palco, o que faz dele um gênero que pode ser apresentado em diversos espaços e contextos, para públicos de todas as idades. Além disso, esse gênero se adequa ao fluxo de entrada e saída de integrantes no grupo, visto que cada contação pode ser realizada de forma individual. Portanto, se houver faltas frequentes ou desistências, o impacto no coletivo é

menor. Soma-se a isso o fato de que a duração de um espetáculo de contação de histórias é geralmente menor que a de um espetáculo teatral.

Definir a contação de histórias enquanto gênero textual pode ser uma difícil tarefa, uma vez que uma contação pode valer-se de recursos de outros muitos gêneros, como nos informa Machado:

Existem muitas possíveis manifestações dessa arte, que além da narração de contos inclui algumas formas teatrais, alguns tipos de performances, bem como a ampla variedade de invenções da cultura tradicional, como as adivinhas, os trava-línguas, as brincadeiras das crianças, os romances (histórias contadas), os cordéis, os desafios como os do Nordeste brasileiro e a poesia oral presente nos brinquedos dramáticos: o ciclo do boi, o cavalo-marinho, os presépios e muitos outros (Machado, 2015, p. 22).

Considerando a citação acima, concluímos que a contação pode ser vista como um “multi gênero textual”. Além de todos os gêneros que podem constituir uma contação, como os citados pela autora (e pode haver muitos outros), pode-se acrescentar os recursos de música e de expressão sonora, muito comumente com a presença de instrumentos de percussão ou de objetos simples que simulam algum som: bater cascas de coco seco podem remeter ao trote de um cavalo, por exemplo, ou amassar papel celofane pode criar a sensação de chuva. O contador pode recorrer ainda a gestos, como palmas ou o estalar de dedos, que o auxiliem na construção da plasticidade narrativa.

Além disso, todo bom contador de histórias sabe (intuitivamente ou por estudos sistematizados) que pode explorar os ricos recursos de seu olhar. O olhar do contador pode materializar a alegria, a raiva, a esperança; pode fazer a plateia “visualizar” objetos de maneira

que pareçam estar mais próximos ou mais distantes, ou de serem menores ou maiores.

O bom contador também explora os recursos de sua voz. Um tom mais grave e lento pode corroborar para a expressão de uma situação tensa ou amedrontadora, ou para caracterizar um personagem “mau”; um trecho mais rápido (sem pausas para respirar) pode deixar a plateia ansiosa e criar expectativas; a pronúncia prolongada de uma sílaba pode intensificar as sensações: ao ouvir “estava um friiiiiiiiio”, por exemplo, o ouvinte resgata imediatamente suas memórias e imagens mentais sobre a ideia de frio extremo que ele tem e consegue participar da narrativa quase como protagonista, ao identificar-se com as sensações descritas pelas palavras e intensificadas pela entonação, ou seja, pela maneira de contar.

Como notamos, na contação, “Não há fórmulas nem receituário. O bom contador de histórias é aquele que vive a sua história encantada. Nesse sentido, somos todos contadores de histórias” (Munduruku, 2016, p.37). Mas o que diferenciaria esse gênero de outros gêneros orais, como uma simples “fofoca” do dia a dia, por exemplo? Segundo Celso Sisto (2012), a arte de contação pode ser diferenciada da mera narrativa cotidiana por extrapolar a função didática de apenas informar algo. Isso porque a contação ganha um viés lúdico e de fruição estética, de embelezamento da linguagem. É essa poeticidade que faz com que cada história escutada ecoe na mente e no coração de quem a escuta. Nós, do grupo CON.T.R.A.C.A.P.A, acreditamos nesse poder transformador da contação, enquanto gênero artístico que nos mobiliza socialmente e que incita a reflexão e o sentir. Nesse sentido, estamos de acordo com Machado:

A arte da palavra, oral e escrita, permite a transformação de um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação. É manifestação expressiva que uma pessoa dirige a si mesma e ao

outro, que estabelece contatos. A arte da palavra requer o exercício da capacidade de transmutar imagens internas em configurações de linguagem, ordenadas poeticamente (Machado, 2015, p. 25).

Por ser um gênero híbrido, a contação também guarda relações com o teatro. No entanto, de acordo com Moraes (2012), esses dois gêneros se diferenciam, dentre outras características, porque na contação o objetivo é fazer com que o público crie imagens mentais, valendo-se essencialmente de apenas três elementos fundamentais: narrador, história e ouvintes. Diferente do teatro, cujas cenas simulam ações que acontecem “no aqui e agora”, em que geralmente tudo é mostrado de forma mais explícita, a contação propicia mais a imaginação e o tempo passado. Os fatos, assim, são menos visualizados e mais imaginados de como ocorreram. O gênero, portanto, vai na contramão da era do domínio midiático em que vivemos atualmente, em que informações são transmitidas de forma extremamente rápida e massiva. Ela também pode ser adaptada de forma livre, desde que não se perca a essência da história original, característica essa que propicia uma maior liberdade aos integrantes do grupo.

Sendo assim, a arte de contar e ouvir histórias está diretamente relacionada com o poder de imaginação, de reviver e de perpetuar lembranças e de ativar a criatividade tanto do ouvinte quanto do narrador, visto que quem narra tem o poder de moldar, adaptar, reduzir ou detalhar e, claro, de escolher a história a ser contada. Essas características do narrador, segundo Moraes (2012), podem ser definidas como sua onisciência, onipotência e onipresença. Isso porque o narrador conhece como ninguém a história a ser contada, compreende as personagens, o ambiente e a trama envolvida, configurando o *tudo saber*. O contador tem a autonomia de escolher a maneira que irá transmitir a narrativa partindo do domínio da história e levando em consideração as necessidades do público; pode dar voz

aos seus próprios pensamentos interferindo de forma direta no enredo, e, também, a possíveis dúvidas do público, caracterizando o *tudo poder*. Ele pode também transitar entre a visão das várias personas que compõem a história a ser narrada, além de ter a possibilidade de passear em todos os ambientes da história sem complicações. Em outras palavras, *em todo lugar poder estar*.

Após essa breve apresentação sobre o gênero de contação, a seguir, falaremos sobre os textos selecionados para o espetáculo *Lendas e causos do Brasil*.

3 CAUSOS ESCOLHIDOS

Nesse primeiro ciclo, o grupo baseou-se nas obras do folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo, selecionando inicialmente quatro narrativas, das quais falaremos a seguir. Em sua obra *Lendas Brasileiras* (2001), o autor nos apresenta alguns caminhos das origens dessas narrativas, que ele ouviu, coletou ou pesquisou.

O conto *A Missa dos mortos* é tradicional em todo território nacional, mas suas origens no Brasil remontam à cidade de Ouro Preto - MG, especificamente à igreja de Nossa Senhora das Mercês e Misericórdia. Já sua origem internacional possui tradição em Portugal, mais conhecida por lá como *Missa das Almas*, descrita nas obras do autor Alphonse Daudet. No Brasil, no entanto, a história se popularizou no início do século XIX. O caso se passa com João Leite, que cuidava da igreja, e à meia noite, ao ouvir barulhos, vai até o canto aberto da porta para olhar pensando que poderia ser algum ladrão tentando roubar, porém se depara com muitas pessoas de cabeça baixa e com velas na mão. Quando as luzes das velas iluminam o rosto dos presentes, João Leite percebe que não são pessoas normais, mas caveiras celebrando a missa. O caso insere-se no conjunto de narrativas fantásticas ou sobrenaturais, que sempre causaram fascínio

e temor ao homem e, que, portanto, constituem ricos materiais para o folclore e as contações populares.

A segunda narrativa selecionada foi a lenda *A serpente emplumada da Lapa*. Cascudo relata que ela foi narrada a ele por antigos romeiros e que seu primeiro registro foi feito pelo padre Turíbio Vilanova Segura, na cidade de São Paulo, em 1937. No estado de Goiás, cidade de Arraíás, o caso é bastante conhecido. Antes, segundo o folclorista, a história era contada entre os ribeirinhos que relatam a existência de uma serpente nos rios, amarrada pelos fios das barbas de um missionário, que criava penas em seu corpo para voar e urrar destruindo até sete cidades da região. Suas penas, no entanto, caem quando é cantado o “ofício de nossa senhora”, apenas sendo capaz de matar a serpente dois homens que sejam irmãos gêmeos. A lenda retrata o poder da fé e como somente ela pode combater o mal (representado pela figura da serpente).

A lenda *Gralha Azul*, considerada uma das mais belas do Estado do Paraná, foi enviada para Câmara Cascudo pelo Dr. Simeão Mafrá Pedroso, Diretor-Geral de Educação do Estado do Paraná, no ano de 1934. A lenda, também chamada *Plantador de pinheiros*, é muito conhecida na região, e o pássaro é um símbolo do Estado, onde se acredita que essa espécie deve ser preservada. A história trata de uma caçada que termina com a ave falando com o caçador e conscientizando-o da importância de sua espécie para a perpetuação da araucária e, portanto, suscita uma discussão crucial acerca da preservação ambiental (tanto da fauna quanto da flora, essenciais para a manutenção da biodiversidade).

O Caso do Queijo, também conhecido como *O Caboclo, o padre e o estudante*, conta a história de três viajantes que em uma longa viagem se deparam com a situação de não ter comida suficiente para todos. No entanto, o padre tinha um pedaço de queijo de cabra. Para ser justo com os demais, a ideia do padre foi a seguinte: todos dormi-

riam e, pela manhã, aquele que tivesse tido o sonho mais bonito ficaria com o queijo. Ao amanhecer, portanto, os três se apressam em contar seus sonhos: o padre começa a contar que subiu triunfante pelas escadas de Jacob ao ver o céu brilhante. Em seguida, o estudante diz que seu sonho foi parecido com o do padre, porém que ele já estava no céu, feliz, esperando o padre. Por sua vez, o caboclo relata que seu sonho foi um pouco parecido com os de seus colegas: sonhou que viu mesmo o estudante no céu esperando o padre e viu o padre muito feliz subindo as escadas, porém, disse o caboclo, o sonho parecia tão real, que ao ver os dois felizes e contentes indo para o céu, ouviu ambos dizendo: “- caboclo, come o queijo, come o queijo”. Ao ouvir os pedidos dos colegas, o caboclo foi de madrugada até o queijo e o comeu.

Em nota, Câmara Cascudo diz que o Causo do Queijo possui variações em diferentes lugares onde é contado e a primeira versão publicada foi em 1922 pela Revista do Brasil, com o nome *Jesus Christo no Sertão*. Uma versão bastante conhecida é a mineira, na qual os personagens são um jesuíta, um dominicano e um capuchinho. A narrativa, segundo Câmara, é de origem árabe e pode ser encontrada no livro *Nushetol Udeba*. Em todas suas versões, no entanto, a narrativa parece guardar uma mesma lição: a da soberania da astúcia popular (representada pela figura do caboclo, na versão contada pelo grupo), em detrimento dos conhecimentos acadêmicos (representados pelo estudante) e religiosos (representado pelo padre).

Essas são algumas das narrativas adaptadas e contadas pelo grupo CON.T.R.A.C.A.P.A, que buscou manter suas simbologias e significações, pois cada uma representa aspectos importantes da regionalidade e da relação das pessoas com as histórias contadas. Os aspectos simbólicos das histórias remetem sempre a uma lembrança, uma lição de moral ou mesmo ao relato de um acontecimento importante que se tornou uma lenda contada oralmente. Essas narrativas fazem parte do folclore brasileiro, tema que abordaremos

a seguir, juntamente com uma breve apresentação da biografia de um dos principais folcloristas do país.

4 LUÍS DA CÂMARA CASCUDO E O FOLCLORE BRASILEIRO

Como citamos anteriormente, um dos principais expoentes dos estudos folclóricos no Brasil é Luís da Câmara Cascudo (1898 - 1986). Seus diversos livros publicados abordam desde registros históricos a costumes e tradições de todas as regiões do país. Sua vida foi marcada pela pesquisa, pelos estudos e por trocas de conhecimentos com diversos grupos de pessoas e de diferentes campos dos saberes, desde intelectuais a instituições de preservação histórica e geográfica. Sua vida particular, no entanto, não foi fácil: vindo de família humilde, Câmara não concluiu seus estudos no curso de medicina como desejava, o que não foi empecilho para que ele se tornasse não só um grande folclorista e etnógrafo, como também jornalista, biógrafo, professor, crítico literário, musicólogo etc., e nos deixasse como legado uma vasta obra sobre a cultura brasileira.

Mesmo sendo um estudioso assíduo da cultura popular brasileira, Câmara nunca saiu de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Compromissado com a importância da História e dos registros do lugar onde viveu, Câmara se manteve firme no propósito de estabelecer alicerces históricos dos costumes e vivências de seus conterrâneos, por reconhecer sua relevância. Profundamente interessado no modo de vida, nos costumes e nas tradições das pessoas de seu país, Câmara Cascudo nos presenteou com uma maneira de enxergar um Brasil em sua peculiaridade. Nada escapou ao seu olhar atento e preciso, e suas pesquisas vão de registros de documentos de cidades a músicas, culinária, danças, performances, histórias diversas dos povos originários, dentre outras manifestações. Cascudo sabia como ninguém a importância do resgate histórico para uma população e reconhecia

nas histórias contadas uma forma de emancipação do indivíduo, que se torna capaz de reconhecer através dos feitos do passado novas perspectivas para o futuro (um meio para compreender e viver o presente). Para o folclorista, a História (e as histórias) possui um caráter formador, pois é através da memória do passado que olhamos os aspectos da construção atual da ação humana.

Assim, com essa noção da concepção histórica que Câmara Cascudo nos apresenta, fica claro que o folclore é também uma forma de compreender as relações humanas nas práticas cotidianas, bem como uma maneira de enxergar o mundo. Para ele, o folclore:

[...] é um dos altos testemunhos da atividade espiritual do Povo, em sua forma espontânea, diária e regular. Ligado, um pouco confundido com a Etnografia, o Folclore ensina a conhecer o espírito, o trabalho, a tendência, o instinto, tudo quanto de habitual existe no homem. Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular (Cascudo, 2015, p. 04).

Segundo Garcia (2001), ao relatar os estudos sobre o folclore realizados pelo sociólogo Florestan Fernandes, os primeiros folcloristas definiam folclore como tudo que culturalmente se manifestava como apego ao passado, costume, rotina e elementos de estilos de vida típicos de certos grupos tidos como “incultos”. Em resumo, o folclore seria a expressão de “cultura dos incultos”, que unifica e sistematiza os elementos materiais e não-materiais exclusivos das classes baixas, constitutivos do “saber popular”. O folclore mostraria, portanto, que as camadas populares estariam presas às tradições, em contraposição à classe burguesa, que ao não se prender a tradições, era a única capaz de progredir.

No entanto, o desenvolvimento atual dos estudos folclóricos abre novas perspectivas, diferentes das relatadas acima, abandonando a

concepção do folclore como “ciência do saber popular”. Começa-se a evidenciar que a vida social seria impossível se elementos básicos para a sobrevivência da sociedade não fossem compartilhados por todos. Tais regras se concretizam sob a forma de elementos folclóricos, operando, segundo Garcia:

[...] como veículo de uniformização dos padrões de comportamento, contribuindo para tornar possível a vida em sociedade e criando uma mentalidade da própria sociedade como um todo, ao menos quanto aos valores comuns essenciais, de modo a perpetuar a configuração sociocultural em que esses valores estão integrados (Garcia, 2001, p. 158).

Todavia, a autora nos alerta sobre a necessidade de considerar que a transmissão oral e informal é o principal veículo para que os valores tradicionais estejam mais acessíveis a um número maior de pessoas, enquanto a educação formal e sistemática é ainda restrita a um grupo menor de indivíduos mais socialmente prestigiados e evidencia diferenças, por exemplo, de grupos sociais que vivem no meio rural em relação aos que vivem no meio urbano.

Ainda que se considerem essas particularidades, os estudos de Florestan Fernandes demonstraram que há elementos em comum que unificam as pessoas não por grupos sociais, mas sim por sua humanidade. Sendo assim, credices ocorrem tanto entre membros do povo como entre os ricos e os cultos. O sociólogo contrariou totalmente a concepção inicial de folclore, de estratificação social rígida, ao observar e descrever casos em que os costumes tradicionais são conservados somente pelas classes altas, como, por exemplo, o costume de apresentar a filha jovem à sociedade, enquanto outras vezes, os cultos conferem novas formas aos velhos costumes e crenças, racionalizando-os sem abandoná-los definitivamente. Há, portanto, apenas uma diferença de grau, mas não de natureza, pois todos os

membros de uma sociedade compartilham, mais ou menos, valores comuns.

Para finalizar nossa breve discussão acerca deste assunto, trazemos mais uma vez as palavras de Garcia:

Segundo Florestan, o folclore caracteriza-se como processo ou mesmo como técnica de trabalho das ciências humanas e sociais e como tal vem sendo utilizado por diversos especialistas dessas áreas para esclarecer problemas, reforçar hipóteses e buscar novas perspectivas de abordagem. Do ponto de vista específico dos folcloristas, diversamente, o folclore refere-se a uma perspectiva ampla, capaz de abranger diversos elementos das soluções costumeiras de certos grupos sociais, ou também a sistematização e a análise desses elementos a partir de critérios próprios (Garcia, 2001, p. 160).

Uma vez delimitado o que abrange o folclore, considerando os pontos de vistas tanto de estudiosos das ciências humanas e sociais quanto de folcloristas como Câmara Cascudo, a escolha do grupo CON.T.R.A.C.A.P.A, ao selecionar narrativas que integram esse campo do saber, contribui também para a reflexão sobre esses valores sociais.

5 E COLORIN, COLORADO, ESSE CONTO ESTÁ TERMINADO...

Neste capítulo, apresentamos o percurso do grupo de teatro e de contação de histórias CON.T.R.A.C.A.P.A, desde seu surgimento até suas atividades mais recentes. Considerando o ciclo atual do grupo, o gênero textual escolhido para os espetáculos e performances foi a contação de histórias e, por isso, tentamos definir brevemente esse gênero tão difuso. Dentre as diferentes possibilidades de escolhas de narrativas a serem contadas, o grupo selecionou quatro causos e lendas do folclore brasileiro, reunidos nas obras de Câmara Cascudo. Essas narrativas retratam valores sociais e crenças populares, e que-

rer entendê-las mais profundamente nos levou a pesquisar sobre o que caracteriza o folclore enquanto campo de estudo. Almejamos continuar difundindo e formando multiplicadores na arte de contar histórias como uma das iniciativas do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul e finalizamos com os registros visuais de algumas ações e atuações do grupo.

Figura 1: cena da contação *A Missa dos Mortos* na Semana de Letras da UFFS



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 2: cena da contação *O caso do queijo*,
na Semana de Letras da UFFS



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 3: integrantes do grupo ao final da apresentação de O Lazarillo de Tormes, na Semana Acadêmica de Ciências Sociais da UFFS



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 4: oficina sobre contação de histórias no XI SINPET



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 5: cena da contação *A serpente emplumada*,
na Semana Acadêmica de Letras da UFFS



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 6: cena da contação *A gralha azul*, na
Semana Acadêmica de Letras da UFFS



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 7: integrantes do grupo na feira TEAR, em Pinhalzinho



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 8: cena da lenda *A criação dos pampas*, em uma escola em Santana do Livramento



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 9: integrantes do grupo participando da oficina “Apenas Luz”, sobre iluminação cênica



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

Figura 10: cenas da contação *Quem perde o corpo é a língua*, na escola Tancredo Neves, em Chapecó



Fonte: Arquivo CON.T.R.A.C.A.P.A, 2023.

REFERÊNCIAS

CÂMARA CASCUDO, Luís. **Lendas brasileiras**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

____. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

DA COSTA, Bruno Balbino Aires. Luís da Câmara Cascudo, historiador dos espaços. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 4, n. 8, 2012.

DE ANDRADE, Mário; GRILLO, Ângela Teodoro. **Aspectos do folclore brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 2019.

GARCIA, Sylvia Gemignani. **Folclore e sociologia em Florestan Fernandes**. *Tempo Social -Revista Sociol. USP*, S. Paulo, 13(2), p.143-167, novembro de 2001.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo, Ed. Reviravolta, 2015.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. (Org.). **Contaço de histórias: tradução, poética e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

MIRANDA, Danilo Santos. Prefácio. *In.*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. (Org.). **Contaço de histórias: tradução, poética e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MUNDUKURU, Danilo. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. *In.*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. (Org.). **Contaço de histórias: tradução, poética e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

NÉIA, Vitor Hugo Silva. O folclore e a escrita da História: a cultura popular como fonte. **Resgate**: *Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 25, n. 1, p. 203-226, 2017.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Ed. Aletria, 2012.

CAPÍTULO 4

A MULHER E A MATERNIDADE NA DITADURA: ANÁLISE DA OBRA *JAMAIS O FOGO NUNCA (2017)*, E O CONTROLE SOBRE OS CORPOS FEMININOS NAS DITADURAS LATINO- AMERICANAS

*Laura Tuschinski Prates*¹³
*Alejandra Maria Rojas*¹⁴

1 INTRODUÇÃO

Na antiga Grécia, Sófocles escreveu sobre uma mulher chamada Antígona, filha do grande herói Édipo, ela foi sentenciada à morte por ir contra as leis de seu país em defesa do direito de enterrar e sepultar seu irmão que fora morto por esse mesmo governo. É no-

13 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

14 Doutora em Estudos da Tradução, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

tória a relação estabelecida entre este mito e a história de milhares de mulheres que também sofreram retaliação violenta por parte de seus Estados por irem contra o que as leis vigentes em suas épocas ditavam. O estabelecimento da mulher como uma resistente durante períodos de instabilidade é explicado por Duarte (2007), que afirma que os períodos ditatoriais destroem as esferas públicas e privadas, e as mulheres, que até então não tinham destaque na esfera política, saem em defesa de seus direitos e de seus familiares.

Durante a segunda metade do século XX uma onda de Ditaduras Militares assolou a América Latina, dentre os países que passaram por tal regime encontram-se: Paraguai (1954-1989), Bolívia (1964-1982), Peru (1968-1980), Argentina (1976-1983), Chile (1973 até 1990), Uruguai (1973- 1985) e Brasil (1964-1985). Nesse contexto, a literatura, sendo uma das linguagens artísticas, muitas vezes, representativa do contexto social e histórico de uma sociedade, foi uma das maneiras que os artistas encontraram para retratar tais regimes.

Vítimas da censura, diversos escritores enfrentaram o sistema político repressor, e publicaram obras que denunciaram os horrores e crimes cometidos. Tais relatos fazem parte do patrimônio histórico-cultural destes países, embora a participação das mulheres nas lutas contra as ditaduras tenha sido fundamental, muitas foram presas e vítimas de torturas, passando por diversos tipos de violências físicas e simbólicas, inerente ao fato de serem mulheres. A narrativa feminina nesse período ainda é pouco citada e os livros de autoria feminina partem, enfaticamente, do lugar da mulher militante, contando suas histórias a partir dessa perspectiva.

Como contextualização, é importante lembrar que a literatura foi, na maior parte de sua história, regida por autores, por homens e só recentemente as mulheres se tornaram protagonistas em narrativas femininas ou de autoria feminina. Assim como em diversas outras esferas, a voz da mulher na literatura foi por muito tempo silencia-

da, e em meio a um mar de homenagens a Borges, Cortázar, García Márquez, Vargas Llosa e tantos outros, as escritoras latino-americanas conquistam seu espaço.

A construção da sociedade ditatorial se baseava em princípios de autoritarismo, e na dominação dos corpos pelo Estado. Paralelamente, o papel de muitas mulheres, a partir dessa visão, é o da mulher servil à casa e submissa, mas esse papel, em função dos acontecimentos, perde o sentido: “No passado regime militar, os signos “mulher” e “família” foram objeto de um duplo e contraditório tratamento [...]”, por um lado, a imagem da mulher era identificada com a pátria, “símbolo nacional de garantia e continuidade da ordem, enquanto fragmentava os contornos físicos e corporais do território familiar ao submeter seres e parentes à violência de sua repressão homicida.” (Richard, 2001, p. 200).

Ao questionarem essa imposição de gênero e desafiarem o moralismo e os bons costumes da época, as escritoras se colocavam em risco por um ideal e pela possibilidade de contarem suas histórias. Para Alicia Partnoy, citada por Brancher, “A escrita era uma forma de resistir à destruição e os militares sabiam bem, por isso faziam batidas, levavam os cadernos e nos sancionavam” (Boccanera *apud* Bracher, 2013, p. 56) (Tradução nossa).¹⁵

Ao trazer uma protagonista feminina que sofreu durante a ditadura, torturas e repressões, Diamela Eltit, na obra *Jamais o fogo nunca*, vai além da ficção e estabelece um elo com a realidade de muitas mulheres que vivenciaram esse período. Desse modo, as autoras da época contribuíram para a formação de um conjunto de relatos, seja de histórias autobiográficas ou de outras mulheres, que sofrem por estarem elas mesmas relacionadas às resistências ou por

15 Do original: La escritura era una forma de resistir a la destrucción y los militares lo sabían bien, por eso hacían razzias, se llevaban los cuadernos y nos sancionaban

terem envolvimento com pessoas que faziam parte de organizações que lutavam ou se opunham às ditaduras.

Nas entrelinhas do romance é possível perceber que a narradora sofre ainda com um trauma latente: a morte de seu filho por uma doença não tratada devido à clandestinidade na qual ela foi forçada a viver em função da repressão e perseguições. Esse e outros traumas causados pela ditadura fatigam sua mente e lembranças, causando uma narrativa psicológica densa de significados e representações. O controle indireto do Estado sobre os dois corpos, dela e do marido, leva a situações de extrema inquietação e angústia. Testemunhos sobre a violência e controle do Estado sobre o corpo das mulheres, utilizando da maternidade inclusive como instrumento para realizar coerção e torturas podem ser encontrados em muitos relatos de mulheres que viveram nessa época. No Brasil, em 2014 foi instaurada a Comissão Nacional da Verdade, que busca expor a experiência dessas mulheres. O relato de Criméia Schmidt de Almeida é uma das diversas demonstrações do modo como o Estado procurava controlar o direito reprodutivo e os corpos femininos.

Eu e minha irmã fomos torturadas várias vezes para que assinássemos um papel em que consentíamos que eles me fizessem o aborto [...] Eu estava grávida, quando fui presa. Estava no sexto mês de gravidez. Mesmo assim, eu fui torturada. Era feito com acompanhamento médico, médico ou, pelo menos, que se dizia médico. Disse o tipo de tortura que eles poderiam fazer, recomendava que não espancassem a barriga e não dessem choques elétricos na vagina, na boca, nos órgãos mais internos, né? (CNV, 2014, p. 411).

Baseando-se nessa conjuntura, este trabalho possui a seguinte questão-norteadora: de que forma a obra *Jamais o fogo nunca* retrata e simboliza o controle do Estado sobre os corpos femininos e a violência praticada sobre o direito à maternidade no período

ditatorial? Portanto, é a partir desses pontos que se delineiam os objetivos deste artigo.

Assim, a partir da análise da obra *Jamais o fogo nunca*, de Diamela Eltit (2017), o artigo busca estabelecer um diálogo entre a obra da autora chilena sobre o período ditatorial e assimilar de que forma os Estados Ditatoriais influenciaram no controle sobre o corpo feminino principalmente no que concerne ao direito reprodutivo da mulher a partir de uma perspectiva de articulação entre as experiências políticas, históricas, sociais e a ficção, além de compreender de que forma os simbolismos presentes na obra participam na colaboração da memória do pós-ditadura. O livro da autora chilena abre uma discussão sobre memória e resistência feminina, revisitando questões sobre o ser mulher e combatente em períodos de grande instabilidade política e social.

2 CONE SUL EM CRISE: DIREITO DAS MULHERES E VIOLÊNCIA NA AMÉRICA LATINA DITATORIAL

O século XX ficou marcado na história da América Latina como o período das ditaduras militares no continente. Influenciados principalmente pela guerra fria e pela luta anticomunista, tais regimes tomaram o poder nos países do Cone Sul-americano:

A historiografia analisa que esse processo se expandiu e intensificou ao longo de quase vinte anos e identifica pelo menos três estágios distintos de colaboração entre as ditaduras, com participação brasileira. O primeiro estágio começa a partir de 1964, com o golpe militar brasileiro; o segundo, após o início da ditadura chilena em 1973, um estágio que passa a incluir troca de prisioneiros sem registro, sequestros e assassinatos; e, o terceiro estágio, a Condor, a partir de 1975. O Acervo Clamor e os Arquivos do Terror são importantes porque permitem analisar e perceber essas ações e o respectivo protagonismo brasileiro (Barreto; Oliveira, 2019, p. 31).

A violência e a repressão eram marcas dos regimes autoritários. No Brasil estima-se que duas mil pessoas foram vítimas de tortura e, segundo a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos da SEDH-PR, sabe-se que pelo menos 50 mil pessoas foram presas somente nos primeiros meses da ditadura militar, no Uruguai, onde a ditadura abrangeu o período de 1973 até 1985, a cada 10 mil habitantes conjectura-se que pelo menos 31 estiveram presos e submetidos a torturas por um longo período (Quadrat, 2001). O Paraguai, foi onde o primeiro dos regimes militares iniciou-se e, também, o mais longo do cone Sul, durante 35 anos. Tais regimes entraram para a história da América Latina e marcaram uma geração de pessoas que lutaram por seu fim e pela liberdade, dentre eles militantes e artistas buscaram levantar sua voz contra as atrocidades que viam e cujo impacto transparece até hoje em suas vidas e obras.

Em setembro de 1973, o então presidente chileno Salvador Allende foi morto em decorrência do golpe de Estado que levou ao poder comandantes dos setores militares, que formaram então uma junta militar, no comando desta junta estavam Augusto Pinochet, Gustavo Leigh, César Mendoza e José Toribio Merino. Conforme o *modus operandi* dos regimes autoritários, recorreram a diversos tipos de violências, coerções e perseguições para reafirmarem seu poder e dominação.

[...] O poder passou às mãos de uma junta militar chefiada pelo general Augusto Pinochet. Num clima de forte repressão, Pinochet dissolveu os partidos políticos e perseguiu os partidários do regime deposto. O Estádio Nacional foi transformado em campo de concentração, lotado de presos políticos e onde muitos desapareceram (Carneiro, 2015, p. 235, *apud* Barreto; Oliveira, 2019, p.32).

Desse modo, não somente os direitos fundamentais do ser humano foram violados, como também eram criados artifícios de do-

minação, como, por exemplo, a criação de decretos leis alinhados com objetivos repressores, para assegurar a prática da violência e a impunidade dos que a infringiam. A ditadura chilena durou de 11 de setembro de 1973 até 11 de março de 1990, foram os 17 anos de ditadura, nos quais o Congresso foi dissolvido e os direitos fundamentais violados, com aproximadamente 40 mil torturados e três mil mortos, a ditadura chilena deixou um legado sangrento de opressão.

Após as ditaduras, os países do Cone-Sul estabeleceram Comissões da Verdade para investigar os crimes contra a humanidade dos regimes militares. No Brasil, durante o governo da ex-presidente Dilma, entre os anos de 2011 e 2014, foram investigados os crimes contra a humanidade, praticados durante a ditadura, por meio da Comissão Nacional da Verdade, criada em maio de 2012. No Chile, tal movimento iniciou logo no fim da ditadura, em 1990, com a Comissão Nacional da Verdade e Reconciliação, durante o governo do ex-presidente Patricio Aylwin. Hoje, as Comissões estão divididas entre categorias (*VALECH I E VALECH II*) e sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), criado sob a lei N° 20.405, que garante aos cidadãos chilenos o direito à verdade e à justiça por parte do Estado, em respeito aos direitos humanos violados nos anos do regime ditatorial. Para este artigo utilizamos principalmente excertos do documento do VALECH II, Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2004). Dentre os relatos fica claro que muitas das vítimas eram submetidas a abusos em função de seu gênero, como no excerto a seguir:

Entre os métodos utilizados pelos agentes da repressão, destacam-se assassinatos, torturas, desaparecimentos e sequestros de familiares de militantes políticos, sobretudo, de crianças, filhos de militantes grávidas, que eram presas pela polícia destes países ou por meio da ação conjunta das forças repressoras dos países do Cone Sul. Muitas mulheres grávidas, que foram violentadas,

abortaram de maneira espontânea ou provocada. Outras geraram seus filhos na prisão (Chile, 2005, p. 297, *apud* Barreto; Oliveira, 2019, p. 35).

Muitas mulheres, no início da ditadura chilena, viram no Estado autoritário uma forma de segurança dos instáveis períodos sociais e econômicos anteriores. Segundo a pesquisadora Nelly Richard, houve uma polarização nesse período, por um lado, muitas acataram a marca de mulher-pátria, guardiãs e responsáveis pela ordem nacional que lhes foi atribuída, mas outras sofreram o luto clandestino que lhes foi imposto:

A maternidade emprestou, assim, seu signo para que a relação mulher-pátria intensificasse uma polaridade de valores contrários que levou as mulheres, quer aderindo à ditadura, a traduzir o “instinto materno” de conservação da vida para uma conservadora busca de segurança oficial ou, no reverso do poder autoritário/totalitário, a fraturar o molde patriarcal com seu desacato cidadão (Richard, 2001, p. 200, tradução nossa).

Assim, se hoje em dia compreende-se que os períodos de ditadura feriram gravemente os direitos humanos e a democracia. Naquela época muitas mulheres foram manipuladas para ver na figura do “Estado forte” uma forma de preservação e proteção de seus ideais e da “ordem”. Esse sentimento existia, inclusive dentro da confederação de mulheres que foram importantes agentes na manutenção e perpetuação da violência. Nancy Guzmán Jasmén, historiadora e escritora, investigou e entrevistou Ingrid Olderock, conhecida como a mulher dos cachorros (*la mujer de los perros*, como era chamada), e, também, a mulher mais importante dentro da DINA (Direção de Inteligência Nacional). Sua alcunha vinha de ser treinadora de cachorros por utilizá-los em suas sessões de tortura, que eram praticadas principalmente em mulheres. Nesse contexto de manipulação e

ocultação de informações, muitas mulheres conservadoras, que até então eram relegadas a tarefas domésticas, foram incentivadas a “apoiar a ditadura, que representava, para a população mais abastada, uma idealização moral da família e dos “bons costumes”.

Nos regimes ditatoriais, as mulheres, grupo que já buscava pela emancipação dos direitos há algumas décadas desde as sufragistas, passaram por violências estritamente pelo fato de serem mulheres. Também é possível levantar a questão de que a violência era geral e para quem manifestasse oposição, entretanto, em relatórios e depoimentos de militantes das ditaduras é possível notar que certas violências eram destinadas somente ao grupo feminino. Os abusos sexuais, a coerção pela ameaça a familiares, cônjuges e filhos. Segundo Olivia Joffily (2005, p. 124) “na tortura, as mulheres enfrentam uma dupla relação de poder: a do opressor contra o oprimido e a hierarquia de gênero – o não ser possível admitir que a mulher possa ter uma postura de igual para igual, a utilização de mecanismos de humilhação usando os atributos de gênero”. Assim, as relações de gênero atuavam como um fator agravante da violência estabelecida pelo Estado patriarcal.

Se ser mulher nesse período de repressão já era uma condição para sofrer duplamente, essa condição se acentuava com o fato de ser mãe. Em diversos casos registrados é claro perceber, que a relação mãe/filho, construída pelo imaginário social, assim como a imagem da família, foi maculada pela violência praticada, utilizando os filhos como instrumento, para obtenção de informação. “Com as presas políticas ‘a maternidade foi outro elemento utilizado pelos torturadores para desestabilizar [...], sendo comuns ameaças que envolvessem seus filhos ou que afirmassem que as mesmas se tornariam estéreis” (Costa, 2020, p. 7), assim, pouco importava para o Estado a condição da mulher, mulher grávida ou mulher mãe, ao contrário, esse fato era um fator estimulante para torturar e obter informações que, muitas

vezes, as mulheres torturadas desconheciam. Desse modo, neste cenário de violência e coerção à condição reprodutiva da mulher, a tortura entra como uma nova ferramenta na obtenção de supostas informações. Existe dentro do VALECH II um capítulo somente em memória das mulheres que foram vítimas da ditadura e nele há subdivisões com relatos de mulheres que enfrentaram as sessões de tortura grávidas ou que engravidaram por ações de estupros praticadas durante essas sessões.

A tortura infligida às mulheres menores de idade e às mulheres grávidas destaca a brutalidade e a gravidade das consequências que as afetam. No que diz respeito a estas últimas, é de assinalar que 229 mulheres que declararam perante esta Comissão foram detidas quando estavam grávidas e 11 declararam ter sido violadas. Devido às torturas sofridas, 20 abortaram e 15 tiveram os seus filhos na prisão (Comision Valech II, p. 252, tradução nossa).¹⁶

Nesse mesmo período, crescia no Brasil e em diversos outros países, movimentos femininos em busca da emancipação feminina sobre seus próprios corpos. Durante muitos anos, segundo Barreto (2020), ficou sob a tutela do Estado o controle de natalidade, feito de forma silenciosa e involuntária. Foi no período que antecedeu às ditaduras no continente que as mulheres, com ajuda dos movimentos sociais, avançaram na luta pelo controle de natalidade. “O documento produzido pela União de Mulheres de São Paulo, [...] intitulado ‘Controle de Natalidade: Intervenção Imperialista’, é um grande exemplo que nos mostra como pensavam essas mulheres

16 Do original: La tortura sufrida por las mujeres menores de edad y por aquellas que se encontraban embarazadas subraya la brutalidad ejercida y la gravedad de las consecuencias que les han afectado. Cabe señalar respecto a estas últimas, que 229 mujeres que declararon ante esta Comisión fueron detenidas estando embarazadas y 11 de ellas dijeron haber sido violadas. Debido a las torturas sufridas, 20 abortaron y 15 tuvieron a sus hijos en presidio.

e como procuravam agir, quais eram as suas demandas, meio de dialogar e objetivos” (Barreto, 2020, p. 8).

O controle do Estado sobre os corpos femininos foi e ainda é, apesar das lutas feministas, uma maneira de manutenção do poder capitalista, liberal e patriarcal, de forma a naturalizar a legitimar violências em nome de um poder soberano. Notavelmente esse controle passa pelos corpos femininos a partir da ideologia sexista vigente na sociedade há muitos séculos.

O autor Foucault, conhecido em especial por seus estudos sobre as relações de poder e sexualidade, em 1978 organiza seus estudos em torno do conceito de biopoder, termo que cunha a forma de poder exercida como forma de governar e controlar a vida da população objetivando seu aprimoramento enquanto corpos que contribuem economicamente para a manutenção do capitalismo e da produção.

A biopolítica tem como seu objeto a população de homens viventes e os fenômenos naturais a ela subjacentes. Regula e intervém sobre taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, longevidade. Não é um poder individualizante, como as disciplinas, mas massifica os indivíduos a partir de sua realidade biológica fundamental (Foucault, 1976/2010 *apud* Furtado; Camilo, 2016).

Apesar de o autor ter se debruçado extensivamente sobre o tema da sexualidade, Foucault não explora de forma direta acerca do controle dos corpos femininos em relação ao biopoder, não obstante, é possível alcançar a partir de seus estudos a compreensão de que a posição das mulheres na sociedade é também central no processo de consolidação do capitalismo e da política produtivista de corpos subservientes. Esse tipo de narrativa desumanizadora é radicalizado e intensificado em políticas fascistas e ditatoriais, tendo em vista que o poder é centralizado e exercido em um único veículo, o Estado, que busca utilizar desses mecanismos já existentes para a manutenção

da soberania de seu poder, “[...] a materialidade do poder se exerce sobre o próprio corpo dos indivíduos” (Foucault, p. 146).

Dentro deste cenário de opressão e tortura, o processo de desumanização dos corpos, que servem somente a um propósito, aparece com frequência na obra de Diamela Eltit. A autora, em seu livro põe em questionamento a ideia de onde inicia a pessoa e onde acaba o militante, muitas vezes trazendo a perspectiva de que os personagens são apenas instrumentos, como vemos na citação a seguir: “Somos uma única célula clandestina enclaustrada num quarto, com uma saída controlada e cuidadosa à cozinha ou ao banheiro” (Eltit, 2017, p. 30). Assim, o próximo capítulo busca analisar de que modo a construção dos sentidos na obra culminam na criação de uma narrativa.

3 ANÁLISE DA OBRA

3.1 A construção narrativa por meio da memória

Conforme exposto anteriormente, esse artigo visa analisar as relações de poder por parte do Estado sobre os corpos femininos e a natalidade estabelecidas dentro desse fragmento de escrita ficcional, assim, esse capítulo analisa a obra sob uma perspectiva de compreender de que forma a ficção possibilita à autora a retratação da realidade feminina de um período político e socialmente conflituoso.

A obra de Diamela Eltit inicia com a epígrafe “Jamais o fogo nunca fez melhor seu papel de morto frio.” de um trecho do poema *Os nove monstros* do escritor peruano César Vallejo obra que questiona a dor do homem e suas motivações, bem como a falta de sentido em algumas configurações sociais, esse trecho é um prelúdio do que se encontra na obra *Jamais o Fogo Nunca*, que também referência o poema em seu título.

A literatura latino-americana, de um determinado período, apresenta em suas entranhas uma característica memorável: o com-

promisso com a representação da realidade social existente nos espaços-tempos de suas histórias. Segundo Pinto (2002) essa característica latente está presente nas obras de escritura feminina em conjunto com a introspecção das personagens, que são profundas e subjetivas em seus impasses interiores.

Jamais o fogo nunca narra a história de um casal ex-militante de esquerda, que lutou contra a ditadura de Pinochet. Nunca nomeados, os dois personagens se encontram reclusos em um quarto, e enquanto tentam conviver em uma realidade fraturada pela dor que lhes foi causada, a narradora, remonta os horrores em meio às suas memórias fragmentadas. A decisão da autora de não nomear seus personagens principais pode representar, simbolicamente, muitos aspectos, como a própria falta de identidade dos dois personagens, que se viam ora como consequências de um conflito, ora como corpos que serviam a um propósito, o de lutar contra a ditadura. Além disso, a não nomeação pode remeter a tentativa de apagamento das violências que sofreram as vítimas da ditadura, movimento visto logo após o fim dos regimes ditatoriais na América do Sul.

Narrado de forma excepcional, o trabalho da linguagem no livro remete sempre a essa fragmentação: de memórias, da vida da personagem que é ao mesmo tempo, uma intelectual e relegada ao papel de cuidadora, e de sua relação com o parceiro.

O resgate da memória histórica e coletiva é um processo complicado que envolve muitos fatores, e no que diz respeito aos regimes autoritários envolve também o resgate de fatos acontecidos, negados com propósito de serem apagados da memória coletiva e da impunidade dos seus executantes. Nesse sentido, a autora, Nelly Richard, trabalha também com a retomada dessa memória no Chile *da transição*,¹⁷ sobre a memória do Chile pós-ditadura, a autora afir-

17 La transición é um período da política chilena ocorrido entre os anos de 1988 e 1990 que marcam a transição da ditadura para o reestabelecimento da democracia no país.

ma que “A experiência da pós-ditadura liga a memória individual e coletiva às figuras da ausência, da perda, da supressão, do desaparecimento” (Richard, 2001, p. 36).⁵ É com essa memória pós-ditadura que a narradora de *Jamais o fogo nunca* luta durante toda a obra, e por meio dessa memória não linear e fragmentada, para que o leitor teça os sentidos do romance.

A inconsistência da memória da personagem é para ela uma fonte de inquietação e agonia, seu companheiro se recusa a colaborar com suas tentativas de reestabelecer o sentido e ordenar suas lembranças, assim eles muitas vezes entram em um conflito velado. “Me diga, me diga, pergunto. Não comece, não continue, durma, você responde. Mas eu não posso, eu não sei como dormir se não recupero a parte perdida, se não escapo do buraco nefasto do tempo que preciso atrair” (Eltit, 2017. p. 15). O livro, que, embora inserido em um tempo-espaço específico, traz a perspectiva de uma memória fragmentada que busca estabelecer, de modo cambaleante, os pequenos acontecimentos que levaram a personagem onde está e como essa sucessão de micro-fragmentos a afeta, em detrimento do que de fato aconteceu como fato histórico.

Dessa forma, são essas memórias e esses corpos decadentes que relatam como muitas vezes se confunde o corpo político dos dois personagens e o corpo biológico, em várias passagens a autora deixa subentendido que eles são somente corpos destinados a lembrar de tempos passados, corpos testemunhas do horror que viveram. Segundo Biondi e Dafferner (2020) a narradora trata com angústia a sua tentativa de rememorar os fatos e encontrar imprecisão em seus próprios relatos, “No romance de Diamela Eltit, a narrativa parece uma busca por dar conta dessa zona difusa, em que morte e sobrevivência se entrelaçam aos corpos que são percebidos ora como matéria vivente, ora como sujeitos políticos” (Biondi; Dafferner, 2020, p. 5 *apud* Klinger, 2018, p. 187). Desse modo, para José Carlos

Rodrigues, o corpo é sempre uma representação da sociedade, um fato social (Rodrigues, 1975). Assim, a partir dessa perspectiva e resgatando o conceito de biopolítica já abordado, se compreende que há uma indiferenciação entre o homem enquanto agente político e social e enquanto ser humano e vivo.

3.2 Jamais o fogo nunca: O direito reprodutivo e os atravessamentos das violências de gênero na obra

Ao situar seu romance em um tempo e espaço, a autora cria elementos textuais que possibilitam ao leitor tecer subjetividades a partir dos elementos presentes na obra, e, assim, passem a existir também em uma perspectiva simbólica, a exemplo das constantes descrições dos personagens como células, e a sensação de surpresa que a narradora tem sempre que constata que possui um corpo e uma memória que lhe falham constantemente. “Poderia reconstruir o rosto que tínhamos, porque tínhamos um rosto e, também, corpos. Os dois, sempre” (Eltit, 2017, p. 38) no *Ever Daddy*. É desse modo que o confinamento dos dois personagens e sua relação complexa é determinante para o campo concreto da realidade dos dois personagens, mas também do representativo.

É, portanto, a relação entre os personagens um dos pontos fundamentais na obra. Já não se pode dizer que o casal possui qualquer traço de afeto um pelo outro, na verdade, na maioria das vezes suas interações e os pensamentos da personagem principal são uma mistura de raiva, nojo e resignação, vejamos o exemplo, “Me assusta que exista em você um rosto que lhe pertence. Me assusta seu nariz, boca e a fenda imperturbável que sua mandíbula conserva” (Eltit, 2017, p. 79). O homem, impedido de sair do quarto, confinado em um espaço que lhe foi imposto e um matrimônio disfuncional, é amargurado e possui pouca vontade de fazer qualquer coisa. Em contraste com a atitude elucidativa da narradora, afligida pela mo-

notonia de sua realidade, as tentativas da mulher de trazer à tona suas memórias é incômoda ao marido, que após sua prisão aparenta ter entrado em um estado de resignação à sua condição: “Você quer paz, silêncio [...] diria que lhe cabem depois que você entregou seus ossos e sangue a um século que depredou você” (p. 163).

É desse modo que a autora vai tecendo o pano de fundo de um acontecimento que marcou profundamente o casal: a morte precoce do filho. Esse acontecimento é um marco chave para a deterioração da relação já debilitada dos personagens, a todo momento a personagem resgata a morte do filho e como esse acontecimento a impactou. O menino, de cerca de dois anos é fruto de seu tempo de cárcere, provavelmente de uma das violências que sofreu, consequência de “Uma biologia que funcionava e que respondia” (Eltit, 2017, p. 128), o seu falecimento ocorre devido à impossibilidade de o casal buscar ajuda, já que viviam nas margens da sociedade após terem sido presos.

Assim, mesmo após estar livre do cárcere, a ditadura age de forma a controlar indiretamente a vida e autonomia da personagem, que além de ter gerado um filho de seu abuso, fruto direto da violência que o Estado impunha, ela também o perde pela mesma mão simbólica que o cria, através da tentativa de silenciamento, esquecimento e sepultamento dos fatos, por parte do governo militar. É importante ressaltar o conceito de símbolo, tendo em vista que o romance é permeado por eles e todos são essenciais e importantes dentro da narrativa, os autores Jean Chevalier e Alain Gheerbrant determinam que:

No sentido freudiano da palavra, o símbolo exprime, de modo indireto, figurado e mais ou menos difícil de decodificar, o desejo ou os conflitos. O símbolo é a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, de um pensamento, de uma palavra, ao seu sentido latente [...] A partir do Instante em que se reconhece um comportamento, por exemplo, pelo menos duas

significações – das quais uma toma o lugar da outra, mascarando-a e expressando-a, ao mesmo tempo –, pode-se qualificar de simbólica a relação entre essas duas significações (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 21).

Nesse ínterim, a simbologia não é somente recurso estilístico, mas também elemento essencial para a manifestação e estabelecimento da história. Assim, não é por coincidência que a narradora é uma mulher que perde seu filho por negligência do Estado. Ao tirar da marginalidade uma voz silenciada, a autora evidencia as reverberações da violência ditatorial no âmago do que afirmavam defender: o núcleo familiar. Segundo Richard (2001) a ditadura utilizava o papel da mulher para equiparar o núcleo ideológico familiar enquanto veladamente violentava as mulheres.

Quer dizer que, por um lado, o emblema Mãe como guardiã natural dos valores sagrados da Nação foi oficialmente levantado em representação patriótica da Vida enquanto, por outro, a guerra política contra os inimigos da segurança nacional utilizou a figura da Morte para submergir as mães dos presos-desaparecidos na clandestinidade do duelo (Richard, 2001, p. 200, tradução nossa).¹⁸

O próprio menino é uma representação, o menino que também nunca recebe nome, deixa de ser uma pessoa para se tornar o retrato da violência que o gera e o aniquila. “De quem é? [...] de qualquer um, de todos, que importa” (Eltit, 2017, p. 167). Essa passagem ocorre quase no final do livro, concluindo o desenrolar das ideias que a autora vinha tecendo ao redor do personagem filho. Assim como os outros dois, o personagem, o filho que morreu, passa por um processo de

18 Do original: Es decir que, por una parte, la emblemática de la Madre como guardiana natural de los valores sagrados de la Nación fue oficialmente levantada en representación patriótica de la Vida mientras que, por otra, la guerra política contra los enemigos de la seguridad nacional utilizó la figura de la Muerte para sumergir las madres de los detenidos-desaparecidos en la clandestinidad del duelo.

desumanização para se tornar uma metáfora, entretanto, é a simbologia de uma violência que sobressai sua figura, inclusive sendo visto dessa perspectiva pelo próprio parceiro da vítima.

Em diversas passagens a narradora demonstra que o marido culpava a mulher por não abortar a criança, que ele julgava ser fruto do horror e da violência, inclusive culpabilizando a mulher por esse abuso “Que o menino era uma falha, falha minha, minha teimosia” (Eltit, 2017, p. 107). Esse trecho é uma das reflexões que a mulher faz ao longo do texto sobre a percepção que o companheiro tinha da criança e nota-se que essa postura do personagem agrega ainda tensão na relação já conturbada do casal, a mulher passa a odiar seu parceiro, culpando-o e inclusive desejando que quem tivesse morrido fosse ele, e não o menino. “Odiava você, queria que você morresse, não o menino, o menino não” (Eltit, 2017, p. 107).

A narradora utiliza o pronome “você” em toda narrativa para se referir ao companheiro, evocando ao mesmo tempo, a personalidade de chamar o leitor ao texto e o de estar falando e relatando a história ao seu marido. Esse recurso da segunda pessoa expressa intimismo e confere também no livro a impressão de que é um relato destinado a um alvo específico.

O livro todo carrega em si a imagem da fragmentação, dos personagens, da história e da memória. Os fluxos de ideias e a linguagem inconstante e intrincada traz consigo toda complexidade que falar sobre um passado doloroso carrega, e Eltit levanta os ecos da memória coletiva e a análise dos mecanismos sociais que compõem ideologias e princípios. O filho da personagem principal é tirado de sua vida da mesma forma que lhe foi entregue, sem que ela pudesse, deliberadamente, escolher frente à violência imposta a ela. Assim, a autora tece paralelos entre a realidade subjetiva de muitas mulheres durante o período ditatorial e a literatura, e, por meio desta, resgata a lembrança coletiva de horrores que não podem, jamais, serem esquecidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos compor as relações de correspondências presentes na obra ficcional *Jamais o Fogo Nunca*, de autoria da escritora chilena Diamela Eltit, e as conjunturas de milhares de mulheres vítimas da violência de Estado durante os períodos ditatoriais na América Latina, e mais especificamente no Chile e nos países do Cone-Sul.

Inicialmente, apresentamos de modo sucinto as condições que levaram o Cone-Sul aos golpes de Estado e de que forma esses regimes influenciaram a vida e os direitos conquistados pelas mulheres até então. Esse trecho funcionou como contexto para a compreensão da conjuntura política e social vivenciada pelas mulheres e, principalmente, para a personagem tema deste trabalho.

Ademais, analisamos a obra a partir da perspectiva de compreensão de seus elementos simbólicos e como estes contribuíram para a construção estilística e de preservação da memória histórica e social. A pesquisa realizada permitiu, portanto, mostrar que a linguagem sensível participa na construção de uma leitura crítica para os fatos desafiantes de nossa história.

A autora, ao abordar os temas citados, derruba as intenções de um passado ditatorial que pretendia silenciar e apagar a memória. Mas, ao contrário, Eltit da voz a um passado que reverbera permanentemente, sua escrita evoca acontecimentos que contrariam a vontade vil desses agentes e dessa parte da sociedade que teima em calar, subvertendo em arte e estética os acontecimentos brutais e suas tentativas de esconder os horrores cometidos.

Desse modo, a memória existe de forma a nos fazer refletir acerca das ações políticas realizadas durante o período pós-ditadura e seus efeitos na ideologia que levou esses regimes a existirem. Segundo Nancy Guzman (2014, p. 152), na entrevista realizada a Ingrid Olderok,

la mujer de los perros, “Ela [a ideología] existe entre aqueles que criminalizam o protesto social, entre aqueles que discriminam os setores sociais mais débeis, entre aqueles que não sentem vergonha pela imoral distribuição dos rendimentos, entre aqueles que pedem para acabar com ‘os temas do passado’”.⁸ Desse modo, a memória e a literatura se entrelaçam dentro da construção de uma análise crítica da realidade ainda relevante.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vitória Silva Paz. Controle de natalidade no Brasil no século XX e a resistência feminina. In: XIII Encontro Estadual de História, 13., 2020, Online. **Anais** [...]. Pernambuco, 2020. Tema: História e mídias: narrativas em disputas. Inclui bibliografia. Disponível em: <https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BEAUVOIR, S. DE. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BRANCHER, Ana. Ser revolucionária e escritora durante os últimos governos ditatoriais no cone sul – o gênero nas letras. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2013v10n1p168>, v. 10, n. 1: Janeiro - Junho. 11 de 2013.

CARVALHO, Camila. **O anjo da história tem corpo de mulher**: estética e política em *Jamais o fogo nunca*, de Diamela Eltit. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

CHILE. Comisión Nacional sobre Prisión Política. **Tortura**. Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2004.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório**. Vol. 1. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/todos-volume-1.html>, 2014

COSTA, Caroline Rios. **Ser mãe na ditadura**- afeto e política caminham de mãos dadas. *Revista Outras Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 138-162, 2020.

ELTIT, Diamela. **Jamais o fogo nunca**. Tradução e prólogo Julián Fuks. Belo horizonte: Relicário Edições, 2017.

FERNANDES, H. R., Moretti, M. T. As Ditaduras Militares da América latina e o fenômeno do fascismo: uma análise comparativa. **Mundo Livre**: Revista Multidisciplinar, 4(2), 29-47, 2018. Recuperado de <https://periodicos.uff.br/mundolive/article/view/39965>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

JASMEN, Nancy Guzmán. **Ingrid Olderock**: la mujer de los perros. Santiago de Chile: Ceibo Ediciones, 2014.

JOFFILY, Olivia Rangel. **Esperança equilibrista**: resistência feminina à ditadura militar no Brasil (1964-1985). Tese (Doutorado em Ciências Sociais). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

KLINGER, Diana. A resistência: uma vida. **Alea**: Estudos Neolatinos, v. 20, p. 184-195, 2018.

LANNA BARRETO, A. F. A., DE OLIVEIRA, N. S. T. R. Histórias de violações dos direitos humanos na Era Pinochet: sequestros, desaparecimentos forçados e autoritarismo. *Estudos Ibero-Americanos*, 45(1), 29-42, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2019.1.31552>

RICHARD, Nelly. **Resíduos y metáforas**: ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición. Editorial Cuarto Propio, 1998.

RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na história**. Editora Fiocruz, 1999.

TELES, MA de A. Violações dos direitos humanos das mulheres na ditadura. *Rev Estud Fem* [Internet]. 2015.(3), p.1001-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p1001>. Acesso em: 22/04/2023.

CAPÍTULO 5

MONITORIA EM SINTAXE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Thyago Camargo Chaves¹⁹
Ani Carla Marchesan²⁰*

1 INTRODUÇÃO

É a partir da Lei nº 5.540 (Brasil, 1968), que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, em seu artigo 41, que se estabeleceu a monitoria como uma atividade dos cursos de graduação. Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o Programa de Monitoria de Ensino é regulamentado pela Resolução nº 31/CONSUNI/CGAE/UFFS/2021, compreendendo atividades que contribuam para a iniciação do monitor em atividades de docência no ensino superior (formação acadêmica inicial); para o fortalecimento da articulação entre atividades de pesquisa e de extensão com as de ensino e para o enriquecimento da formação dos discentes, por oportunizar outros momentos (além dos horários de aula) para refletir e assentar os conteúdos da discipli-

19 Estudante da 7ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

20 Doutora em Linguística, docente do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Colaborador do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

na alvo da monitoria. Ademais, quando bem executada, a monitoria pode mitigar a falta de motivação, a evasão e a reprovação escolar decorrentes de falta de compreensão dos conteúdos ministrados já que o monitor, sendo também aluno, poderá ter maior proximidade e compreensão em relação às dificuldades dos colegas.

No curso de Letras, Português e Espanhol da UFFS, Campus Chapecó, a monitoria em sintaxe teve início no ano de 2017 e, desde então, vem sendo ofertada de forma regular (com exceção dos anos de 2021 e 2022). Sua relevância se dá em virtude da carga horária dos Componentes Curriculares (CCr) de sintaxe e da quantidade dos conteúdos que devem ser trabalhados, o que dificulta ao professor um atendimento individualizado ao aluno em todas as aulas.

No ano de 2023, para a continuidade às monitorias em sintaxe, foi estabelecida uma parceria com o Programa de Educação Tutorial-Assessoria Linguística e Literária (PET-ALL), fazendo com que ocorresse o fortalecimento da atividade de ensino, objetivada na monitoria, aliada ao propósito de pesquisa e extensão do grupo PET-ALL.

Neste trabalho, do tipo relato de experiência, de cunho descritivo quanto aos procedimentos metodológicos, objetiva-se descrever e refletir sobre três aspectos que o projeto Monitoria em Sintaxe, executado em 2023 nos Componentes Curriculares (CCr) *Estudos da língua portuguesa III: Sintaxe* e *Estudos da língua portuguesa IV: sintaxe* do curso de Letras da UFFS, Campus Chapecó, alcançou: iniciação à prática docente (seção 1.1); formação discente (seção 1.2) e iniciação à pesquisa (seção 1.3).

1.1 Monitoria em sintaxe: iniciação à prática docente

Oportunizar ao monitor iniciação à prática docente no Ensino Superior (conforme Resolução nº 31/CONSUNI/CGAE/UFFS/2021), acompanhando e auxiliando “um professor universitário no desenvolvimento de um componente curricular” (Borges; González, 2017, p. 53) é um dos objetivos da monitoria.

Por isso, a atividade exige do monitor, aluno de graduação em formação, a observação atenta às aulas, a reflexão crítica acerca das melhores estratégias para colaborar com a aprendizagem dos que buscam a monitoria e, em consequência, a cooperação entre o monitor/discente e o docente do CCr. Sendo aluno de graduação, compreende-se que a interação do monitor “com a formação dos alunos da disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor” (Nunes, 2007, p. 53), uma vez que diferentes relações são estabelecidas nesse processo de ensino e aprendizagem, além daquelas tradicionais entre professores e alunos. É o monitor que atua como “ponte” entre esses dois indivíduos e possibilita outras situações de aprendizado, além daquelas limitadas pela sala de aula.

Essas novas oportunidades e situações de aprendizado acontecem pelo planejamento prévio da parceria entre professor e monitor, que constroem um plano de trabalho para oportunizar a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Esses momentos podem acontecer em encontros presenciais de esclarecer dúvidas previamente comunicadas ao monitor ou a rerepresentação dos conteúdos vistos em sala, utilizando-se de uma linguagem que possibilite uma maior proximidade entre os alunos. Nesse sentido, o envolvimento do monitor em todo o processo (planejamento de aulas, interação em sala de aula, elaboração de atividades, correção de atividades etc.) torna-se imprescindível.

A Monitoria em Sintaxe, executada no ano de 2023, foi realizada por monitor que também era aluno das disciplinas, o que configurou um desafio a mais em relação às atividades de planejamento das aulas. Por isso, a esse monitor, as atividades de ensino se restringiram ao auxílio aos alunos e a discussões sobre estratégias que pudessem colaborar com a melhor aprendizagem dos colegas que buscavam monitoria.

Por ser um curso noturno, em que grande parte dos alunos têm vínculo empregatício durante o dia, optou-se, em conversa com a turma, por criar um grupo de WhatsApp para que dúvidas pudessem ser postadas e respondidas, e para que horários alternativos de monitoria presencial pudessem ser agendados. Essa ação se mostrou bastante efetiva, sobretudo em vésperas de prova, quando o grupo era mais acionado.

Além dessas, outras estratégias foram adotadas, como a criação de um grupo de estudos com encontros próximo ao horário da aula e na semana que precedia atividades avaliativas, e as aulas de revisão extras, feitas pela docente, também em horários próximos ao da aula. Nesses encontros, os alunos tiveram a oportunidade de tirar dúvidas, ampliar os conhecimentos e aplicá-los em novos exercícios.

A disciplina de sintaxe do segundo semestre de 2023 foi prejudicada com a grande quantidade de feriados. Por isso, as aulas (presenciais) foram voltadas à apresentação e discussão do conteúdo, e diversas atividades práticas, como listas de exercícios, foram feitas de forma extraclasse. Consequentemente, notou-se maior procura pela monitoria.

Essas monitorias presenciais exigiam dupla preparação do aluno monitor: de compreensão do conteúdo e de aprofundamento para o auxílio dos colegas. Para isso, foram utilizados materiais de leitura complementar, como obras didáticas sobre sintaxe: *Manual de Sintaxe* (Mioto, 2007), *Sintaxe do Português* (Mioto, 2009), *Curso Básico de Linguística Gerativa* (Kenedy, 2013), entre outros.

Por fim, destaca-se a atuação da monitoria no auxílio dos discentes para a realização do trabalho de Prática como Componente Curricular (PCCr). A PCCr é o momento em que alunos de licenciatura são desafiados a refletir e criar estratégias de transposição didática dos conteúdos teóricos vistos no CCr para a prática de ensino, a chamada articulação teoria e prática. “Essa proposta [...] [permite] provocar [...]

a reflexão estruturada sobre [a] prática docente [do acadêmico em formação] e, em especial, sobre o exercício profissional na educação básica pública” (UFFS, 2020, p. 49).

Na PCCr, feita no segundo semestre de 2023, em sintaxe, os alunos tinham que elaborar um jogo didático para a Educação Básica (8º ou 9º ano) que se articulasse com algum fenômeno linguístico ou conhecimentos vistos no CCr.

Durante o processo de criação e estruturação dos trabalhos, o monitor esteve presente nos diversos grupos, auxiliando nas questões pedagógicas e linguísticas para a elaboração do trabalho, desconstruindo pré-conceitos sobre análise sintática, entre outros. Como resultado, foram apresentadas diferentes propostas de jogos didáticos, sendo elas jogos de cartas, tabuleiro e bingo (descritos na próxima seção). Os materiais e os planos de aula produzidos serviram como trabalho avaliativo e poderão ser utilizados pelos alunos em suas práticas docentes.

Dessa forma, verifica-se que a monitoria em sintaxe se constitui como “[...] um dos grandes estímulos ao aprendizado do aluno-monitor e de iniciação à docência. Revela-se, ainda, como uma das estratégias para a consolidação da melhoria da qualidade de ensino, uma exigência da comunidade acadêmica em geral e do ensino superior brasileiro em particular” (Pereira, 2007, p. 78).

1.2 Monitoria em sintaxe: formação dos discentes que recebem a monitoria

A monitoria também contribui para o aperfeiçoamento do ensino dos graduandos. Sendo assim, os discentes que usufruem desse programa são diretamente afetados, dado que:

O monitor é um aluno, participa da cultura própria dos alunos, que tem diferenças com a dos professores. A interação daquele com a formação dos alunos da

disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor (Nunes, 2005, p. 56).

Ou seja, a relação de ensino e aprendizagem é fortalecida por um agente que coopera e medeia o processo. O monitor facilita o contato com a disciplina, por meio de encontros agendados em diferentes horários, contribuindo com a formação dos acadêmicos e, conseqüentemente, com a diminuição da evasão escolar.

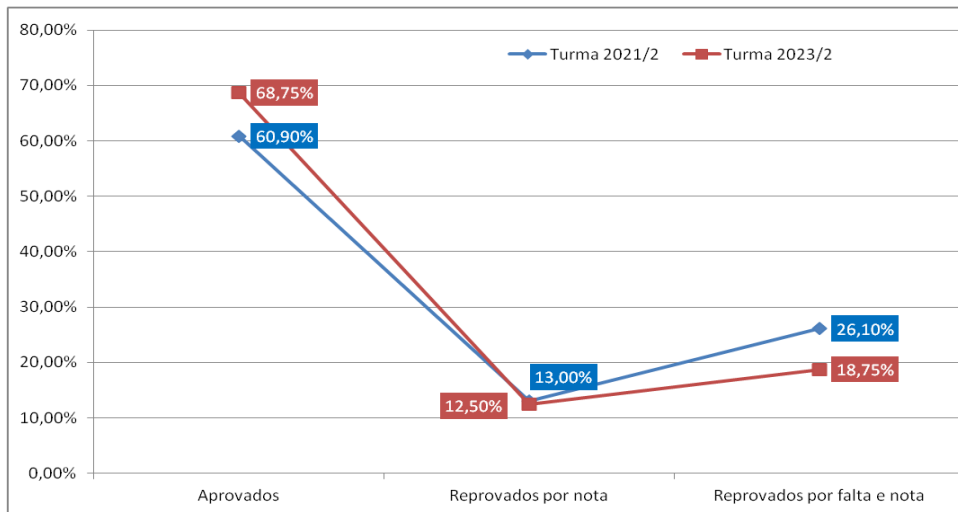
Além disso, os encontros de monitoria em grupo possibilitam aos alunos uma interação mais próxima, e os encontros individuais auxiliam a sanar dúvidas específicas, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Pelo fato de o aluno monitor, na monitoria aqui relatada, também ser aluno das disciplinas, foi possível uma disponibilidade dentro e fora da sala de aula. Ao acompanhar as aulas, o monitor pôde observar quais os conteúdos em que os alunos estavam com maior dificuldade e ainda apontar melhorias no projeto didático do docente.

O gráfico abaixo mostra a estatística das turmas de sintaxe de 2021/2, sem monitoria; e da turma de 2023/2, com monitoria. Esses semestres foram escolhidos por terem sido ministrados pela mesma docente.

Ainda que discreto, percebe-se que houve um aumento na taxa de aprovação em favor da disciplina que contou com o auxílio da monitoria, de 60,90% (14 alunos de um montante de 23 alunos) em 2021/2 para 68/75% (11 alunos de um total de 16 alunos matriculados) em 2023/2. O dado mais significativo foi a diminuição na taxa de alunos que reprovaram por falta e nota, ou seja, aqueles que, por motivos diversos, inclusive por dificuldades na compreensão do conteúdo do CCr, optaram por não mais frequentá-lo. Esse índice passou de 26,10% (6 alunos) no CCr ofertado em 2021/2, sem monitoria, para 18,75% (3 alunos) em 2023/2, com monitoria.

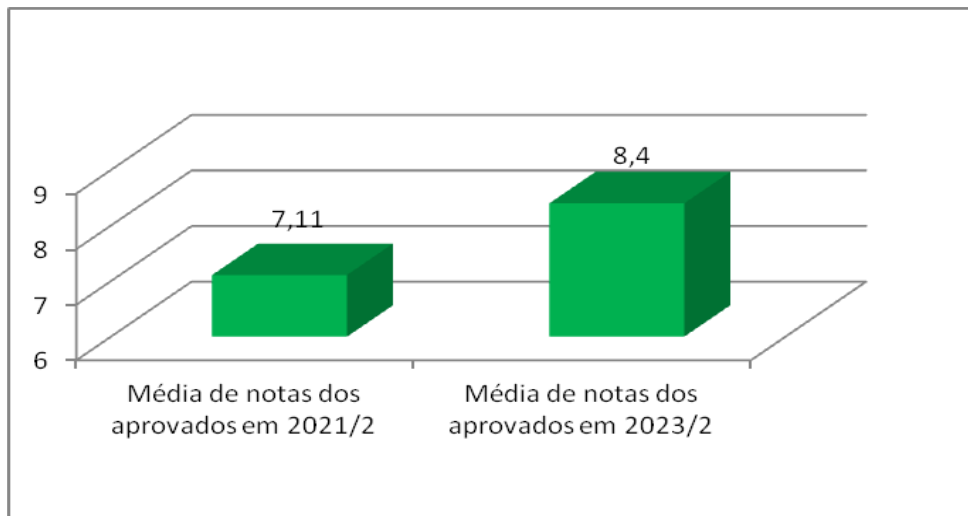
Gráfico 1 - Estatística das turmas 2021/2 (sem monitoria) e 2023/2 (com monitoria)



Fonte: Diário de classe das turmas de sintaxe dos semestres 2021/2 e 2023/2. Acesso em: 5 abr. 2023

O gráfico 1 indica que a taxa de reprovação por nota manteve-se semelhante, com uma pequena redução de 13,00% (3 alunos) em 2021/2 para 12,5% (2 alunos) em 2023/2. No entanto, ao fazer um levantamento da média das notas dos aprovados, verificamos um aumento significativo, indo de 7,11 de média dos alunos aprovados no CCr de sintaxe em 2021/2 para 8,4 de média dos alunos aprovados em 2023.2, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 - Média das notas dos alunos aprovados nas turmas 2021/2 (sem monitoria) e 2023/2 (com monitoria)



Fonte: Diário de classe das turmas de sintaxe dos semestres 2021/2 e 2023/2. Acesso em: 5 abr. 2023

Como pontuado na seção anterior, o trabalho do monitor não se restringiu a auxiliar na execução de atividades e em sanar dúvidas. Ele também auxiliou na realização do trabalho da PCCr. Nessa atividade, os alunos deveriam produzir um jogo didático sobre um tópico sintático estudado no CCr, atentos ao princípio de uso-reflexão-uso e da aprendizagem linguística ativa (cf. Pilati, 2007). Segundo Eloisa Pilati (2017, p. 109), “O material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso, auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão”.

O jogo didático deveria estar inserido em uma sequência didática que seguisse os seis passos propostos por Pilati (2017, p. 118-119): 1º) “Avaliação do conhecimento prévio dos alunos”; 2º) “Experiências linguísticas”; 3º) “Reflexões linguísticas”; 4º) “Organização das ideias”;

5º) “Apresentação das ideias” e 6º) “Aplicação dos conhecimentos em textos”.

Como resultado, foram produzidas diversas sequências didáticas, com o uso de jogos elaborados em materiais concretos. Para exemplificar, destaca-se o “Jogo de Cartas SVO” (Imagem 1), produzido com o uso das cartas de baralho e adaptadas com a classificação dos naipes em forma de constituintes de uma oração: naipes de ouro com verbos (conjugados), naipes de paus com constituintes de função sintática objeto (direto e indireto), naipes de copas com sujeitos e naipes de espadas com cartas curingas que poderiam substituir quaisquer elementos. O objetivo do jogo era formar frases com os diferentes naipes, seguindo a ordem sujeito+verbo+objeto, vencendo aquele que finalizasse sem cartas na mão e formasse frases coerentes.

Imagem 1: Exemplo de cartas do jogo SVO



Fonte: Produção própria dos discentes da disciplina de Estudos da língua portuguesa IV: sintaxe. Discentes Adriéli Silvestri e Andrielli J. M. de Medeiros

Um outro exemplo de jogo que foi utilizado dentro de uma sequência didática foi o jogo de tabuleiro “Detetives da sala 9”, inspirado no famoso tabuleiro *Detetive*. Como ocorre no jogo clássico *Detetive*, o objetivo é descobrir quem pegou um material desaparecido do tabuleiro e por qual razão, utilizando-se dos conhecimentos de construções de orações subordinadas adverbiais de finalidade (Ex.: *Carlos pegou a bola para jogar uma partida*). Como material de apoio, foram utilizadas cartas de sujeitos, objetos e orações subordinadas, que foram utilizadas para solucionar o “caso”.

Imagens 2 e 3: Tabuleiro e ficha do jogo detetives da sala 9



QUEM REALIZOU A AÇÃO?				
S U S P E I T O S	CARLOS			
	MIGUEL			
	LUCAS			
	LUANA			
	MIRIAM			
	MUNIZ			
QUAL OBJETO FOI PEGO?				
O B J E T O S	A BOLA			
	O LIVRO			
	A CALCULADORA			
	O APAGADOR			
	O CADERNO			
	A BORRACHA			
QUAL A MOTIVAÇÃO?				
M O T I V A C Ã O	PARA JOGAR UMA PARTIDA			
	PARA LER ESCONDIDO			
	PARA QUEIMAR			
	PARA DIVIDIR			
	PARA CONQUISTAR LUIZ			
	PARA ESCREVER UMA HISTÓRIA			
SUPOSIÇÃO FINAL				
PEGOU _____ PARA _____				

Fonte: Produção própria dos discentes da disciplina de Estudos da língua portuguesa IV: Sintaxe. Discentes Thyago Camargo Chaves e Eduarda Barbosa Fistarol

Ambas as produções são exemplos de jogos, que fazem parte de sequências didáticas maiores, e que revelam a importância dos trabalhos de PCCR o assentamento do conhecimento e aplicação prática dos aspectos teóricos estudados durante os estudos em sala de aula.

Em suma, percebeu-se que a monitoria colaborou com a assistência aos alunos dentro das aulas, já que, o professor, sozinho, não consegue atender a todos de forma adequada. Vale lembrar que, neste projeto, prega-se, assim como aponta Nunes, que “A ação do monitor não [...] se [restringe] [...] a um *help desk* ou tira-dúvidas.” (2007, p. 54). Nesse projeto, buscou-se proporcionar momentos de reflexão e compreensão sobre os fenômenos sintáticos em estudo para que o aluno se torne autônomo e consiga monitorar o seu próprio aprendizado.

1.3 Monitoria em sintaxe: iniciação à pesquisa

A atividade de monitoria também pode articular a prática de ensino como a de pesquisa, visto que essa é também uma prerrogativa do docente de ensino superior. “Não se pode manter o monitor restrito a funções de ensino. [...] O monitor deve ser envolvido nas pesquisas de seu orientador e, inclusive, em investigações sobre o próprio ensino de graduação” (Nunes, 2007, p. 48, 51).

Durante o segundo semestre da monitoria em sintaxe, foi realizada uma pesquisa sobre o uso das orações subordinadas adjetivas preposicionadas (utilizando a terminologia tradicional) ou orações relativas preposicionadas (utilizando a terminologia gerativista adotada no CCr e neste artigo). As atividades, baseadas na dissertação de Corrêa (1998), consistiam em verificar se os alunos, acadêmicos do curso de Letras, Português e Espanhol, conseguiam identificar as sentenças em (1) e (2) como formas não padrão (pensando na prescrição normativista) de sentenças relativas, reescrevendo-as com o uso da preposição (1') e com o apagamento do pronome resumptivo (2'):

- (1) a. [...] o garçom deixou a carteira em cima da mesa
 [que ela [a moça] sentou].
 b. O centro de lazer [que sempre vamos] fica lotado aos
 domingos.
(Corrêa, 1998, p. 102).

- (1') a. [...] o garçom deixou a carteira em cima da mesa
 [**em** que ela [a moça] sentou].
 b. O centro de lazer [**onde/em** que sempre vamos] fica
 lotado aos domingos.

(2) Esses professores [que a gente vai entrar em contato **com eles**] são novos.

(Corrêa, 1998, p. 102).

(2') Esses professores [**com** quem a gente vai entrar em contato] são novos.

Além dessa tarefa de análise e correção, os alunos receberam um texto com lacunas para preenchimento, utilizando pronomes relativos:

Quadro 1 - Segunda atividade aplicada - preenchimento de lacunas com pronomes relativos

1. Preencha as lacunas com os pronomes relativos adequados:

Uma garota tinha vários amigos. Conversava com um, esperava um convite de outro, investia todos os esforços em outro.

O amigo _____ *com quem/com que (1)* _____ conversava era alegre, simpático, o outro _____ *para o qual (2)* _____ olhava todas as aulas era muito bonito, o outro _____ *de quem (3)* _____ esperava um convite a qualquer momento conhecia a cidade como ninguém, e aquele _____ *em quem (4)* _____ investia muitos esforços de conquista era o melhor partido da turma. Na verdade, estava mesmo gostando era daquele seu parceiro de tênis, mal-humorado, displicente com as roupas, _____ *que (5)* _____ não saía nunca com as garotas e nem mesmo era rico. Que coisa!

Fonte: Corrêa, 1998, p. 158.

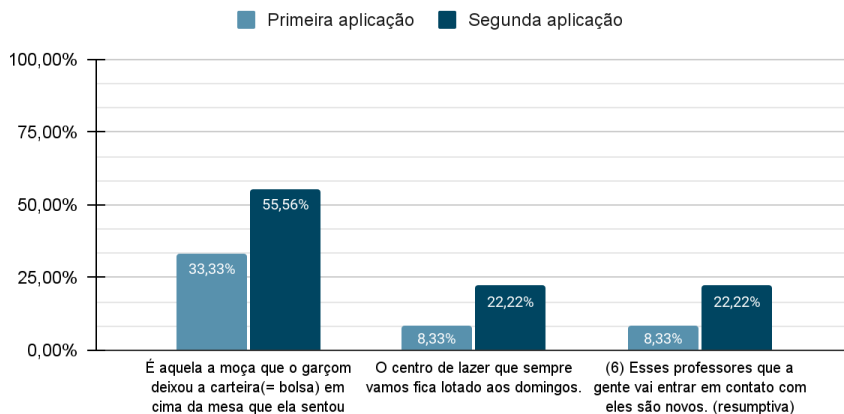
Essas atividades foram aplicadas aos alunos em dois momentos: antes da ministração do conteúdo sobre orações relativas e após a finalização do estudo desse conteúdo. Essa metodologia foi proposta para observar se há mudanças no uso de relativas preposicionadas

após a ministração desse conteúdo. De acordo com Corrêa (1998, 1999), as relativas preposicionadas não têm uso frequente, “os alunos apresentam uma tendência a fugir das relativas preposicionadas e a substituí-las por estratégias de esquiva” (1998, p. 93). Por isso, justifica-se a escolha por essa coleta de dados através de análise de sentenças que contenham relativas preposicionadas e de preenchimento de lacunas.

Os resultados da pesquisa mostram que houve discreta melhora na compreensão do uso das relativas preposicionadas em favor da segunda aplicação do teste.

Gráfico 3 - Porcentagem de acertos (cf. tradição gramatical) da atividade de análise e reescrita das sentenças (1) e (2).

Exercícios 1



Fonte: Produção própria, 2024

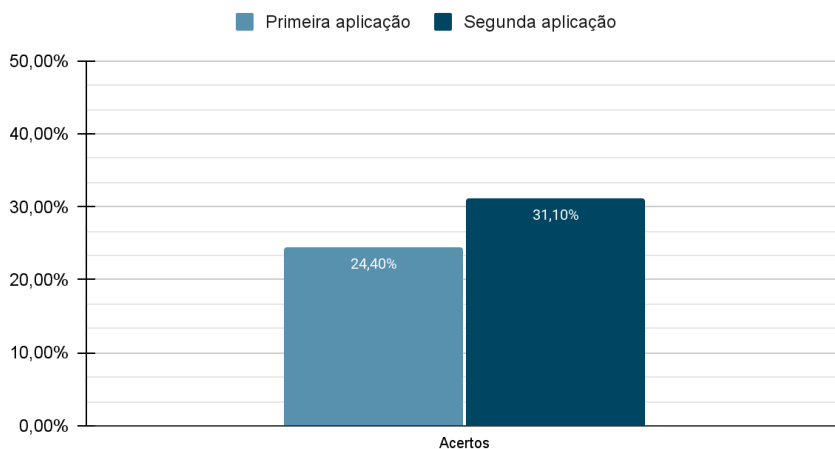
Podemos observar que houve aumento, de 33,33% (dos 11 respondentes da primeira aplicação) para 55,56% (dos 9 respondentes da segunda aplicação); e de 8,33% para 22,22% de alunos que identifica-

ram a falta da preposição nas sentenças (1b) e o pronome resumptivo na sentença (2).

Da mesma forma, conforme gráfico 4, na atividade de preenchimento de lacunas, utilizando pronomes relativos, também houve aumento no número de “acertos” (tendo como base a Gramática Tradicional), de 24,4% na primeira aplicação para 31,1% na segunda aplicação, considerando as 5 lacunas para preenchimento (cf. Quadro 1).

Gráfico 4 - Porcentagem de acertos (cf. tradição gramatical) das cinco lacunas descritas no quadro 1

Exercício 2



Fonte: Produção própria (2024)

Desses dados gerais apresentados no gráfico 4, destaca-se o alto número de acertos da lacuna 1, [...] *amigo com quem conversava era alegre [...]* (de 8,33% na primeira aplicação para 44,44% na segunda) e da lacuna 5, [...] *estava mesmo gostando daquele seu parceiro de tênis [...]* que não saía nunca com as garotas que teve aumento de 30% de acerto na segunda aplicação (de 58,33% para 88,89%).

É relevante destacar que a segunda aplicação desse experimento ocorreu em um contexto diferente da primeira. Esta ocorreu no início da aula, de forma presencial e com preenchimento em papel; aquela ocorreu no final do semestre, em véspera de atividade avaliativa e de forma *online* (por celular). Isso talvez justifique o menor número de acertos do que o esperado na segunda aplicação das atividades.

Ainda assim, o experimento mostrou que houve melhora na compreensão da estrutura das orações relativas e possibilitou ao monitor uma iniciação a atividade científica pela participação ativa em todo o processo, desde a organização das questões, da leitura sobre o assunto até a aplicação, a compilação e a análise e formulação de resultados em gráficos de análise quantitativa. Assim, possibilitou ao discente um trabalho amplo e satisfatório nas diversas propostas do projeto.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetivou fazer um relato das experiências vivenciadas no projeto de monitoria de sintaxe, executado nos semestres 2023/I e 2023/II do curso de Licenciatura em Letras, Português e Espanhol. Em síntese, é notável o papel duplo da atividade de monitoria enquanto formação inicial para a docência no ensino superior e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que buscam a monitoria. Particularmente, esse papel é ressaltado no trabalho das disciplinas de sintaxe do português, pois essa atividade se desenvolve em um modelo de ensino de maneira colaborativa, no qual a relação professor-aluno é perpassada pelo monitor.

Durante a monitoria, foram enfrentados diferentes desafios provenientes do contexto do Curso, dos CCr e dos discentes, conforme descritos durante o relato, que foram superados com êxito por meio

da cooperação entre os agentes educacionais e o planejamento de estratégias de aprendizagem.

Espera-se, como em outras edições do projeto, que os resultados sejam a diminuição do número de desistências e reprovações nesse CCr. Ainda assim, como proposta para a aplicação do projeto no próximo ano letivo, sugere-se que o monitor amplie suas atividades, uma vez que deixa de ser aluno da disciplina e ganha novas possibilidades de trabalho enquanto monitor. Esse novo semestre, 2024/I, contará com a participação de uma outra docente que poderá colaborar com novas perspectivas ao projeto. Além disso, busca-se ampliar as propostas de ensino, pesquisa e extensão, já aplicadas nos semestres de 2023. Outrossim, também se espera que ao final desse novo letivo de 2024 outros alunos estejam engajados a participarem do projeto para o aperfeiçoamento pessoal e da Universidade.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmicas. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 50–62, 2017. DOI: 10.35699/2237-5864.2017.2236. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2236>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 2**, de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da educação básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-

Formação). Diário Oficial da União. Poder executivo, Brasília, 15 abr. 2019. Seção 1, p. 46-49, 2019.

CORRÊA, Vilma Reche. **Oração relativa**: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CORRÊA, Vilma Reche. Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil. **Síntesis**: Revista de Pós-Graduação, p. 87-100, 1999.

DIAS, A. M. I. A monitoria como elemento de iniciação à docência: idéias para uma reflexão. *In*: SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EdUFRN, p. 37-46, 2007.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

MIOTO, Carlos. **Síntaxe do português**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elizabeth Vasconcellos. **Novo Manual de Síntaxe**. Florianópolis: Insular, 2007.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. *In*: SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EdUFRN, p. 45-57, 2007.

PEREIRA, J. D. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem de iniciação à docência. *In*: SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EdUFRN, p. 69-80, 2007.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2.ed. Campinas: ed. Fontes, 2017.

UFFS. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura, Universidade Federal da

Fronteira Sul, Campus Chapecó. Chapecó, SC: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cdllch/2020-0002>. Acesso em: 8 fev. 2024.

VICENTE, H. G.; LUNGUINHO, M. V.; GOMES, C. C. de O. B. G. Marcus. Marcos regulatórios da Educação Básica no Brasil e formação docente: contribuições da linguística formal. *In*: RECH, N. F.; GUESSER, S. (Org.) **Morfologia, Sintaxe e semântica na Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes editores, 2021.

CAPÍTULO 6

EXPERIÊNCIAS DOCENTES: A CONEXÃO ENTRE AS ATIVIDADES DE ENSINO DO PET - ALL E O CURSO DE LETRAS

Eduardo Elian Vicari²¹

Maria Eduarda Albuquerque²²

Maria José Laião²³

1 INTRODUÇÃO

“Os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente” (Pimenta; Lima, 2017, p. 54). Assim, a experiência docente durante o percurso formativo em cursos de licenciatura é resultado

-
- 21 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.
 - 22 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.
 - 23 Doutora em Estudos da Tradução, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

da mobilização de diversos elementos, dentre eles, destaca-se a necessidade de mencionar o estágio curricular supervisionado, a prática como componente curricular, a aprendizagem nas disciplinas do curso, as articulações do currículo com a educação básica por meio de projetos de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a formação docente contínua por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP) e a formação docente que envolve pesquisa, ensino e extensão/cultura por meio do Programa de Educação Tutorial (PET), entre outras experiências e vivências dentro e fora da universidade que contribuem para a construção da formação docente.

De acordo com o exposto, no presente capítulo, são apresentadas as contribuições para a formação docente desenvolvidas no âmbito do Programa de Educação Tutorial - Assessoria Linguística e Literária (doravante PET - ALL), considerando as experiências docentes desenvolvidas ao longo do programa por meio de projetos de ensino e extensão, que se retroalimentam com o Curso de Graduação em Letras, Português e Espanhol - Licenciatura, por meio da integração entre teoria e prática.

Prestes a completar 14 anos de atuação na Universidade Federal da Fronteira Sul, o PET - ALL, instituído na UFFS em 2010, com o propósito de promover a inserção de estudantes de cursos de graduação em atividades de pesquisa, ensino e extensão/cultura ao longo de sua formação acadêmica, vem proporcionado aos acadêmicos dos Cursos de Graduação em Letras, Português e Espanhol - Licenciatura, e Pedagogia, importantes experiências docentes por meio de projetos de ensino e extensão, resultado do trabalho colaborativo entre bolsistas do programa sob a orientação de professores colaboradores do PET - ALL. Nessa perspectiva, entre as experiências docentes desenvolvidas ao longo dos treze anos do PET - ALL, conforme aponta Ferreira (2019) na obra “Educação Tutorial em debate: os grupos PET

da UFFS”, destacam-se os seguintes projetos relacionados ao ensino de língua:

Na primeira grande frente, associam-se extensão e ensino, porque diversos projetos de extensão proporcionaram e ainda proporcionam aos petianos oportunidades de experimentarem a docência, com orientação do tutor ou de professor colaborador do PET. Em linhas gerais, essa frente de trabalho se estruturou em torno da formação continuada de professores, de cursos de idiomas (português, espanhol e libras) e do trabalho com diversas linguagens (literatura, cinema, fotografia, produção textual escolar e acadêmica, tecnologias digitais) (Ferreira, 2019, p. 28).

Além disso, durante o primeiro semestre de 2022 o projeto “Ensino de espanhol como língua adicional” iniciou as suas atividades, fruto de uma parceria entre o PET - ALL e o Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CeLUFFS). Sob a orientação da professora Maria José Laiño, este projeto promoveu a propagação do ensino de língua espanhola, tanto para a comunidade interna quanto externa da UFFS, por meio da oferta de cursos de espanhol gratuitos, cumprindo com o papel social da universidade para a formação de cidadãos. As aulas desse projeto foram planejadas e ministradas pelos acadêmicos do Curso de Graduação em Letras, Português e Espanhol - Licenciatura e bolsistas do PET - ALL, Eduardo Elian Vicari e Maria Eduarda Albuquerque.

Diante das ações descritas, torna-se necessário destacar que o PET - ALL, ao desenvolver projetos relacionados ao ensino de língua e linguagens voltados para a comunidade interna da UFFS e para a comunidade externa de Chapecó e região, também proporciona aos discentes do Curso de Letras as suas primeiras experiências docentes durante a graduação. Sendo assim, nas palavras de Pimenta e Lima, “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória

como profissional do Magistério” (2017, p. 51). Portanto, é durante a formação do sujeito professor que ocorre a fundamentação das intenções da profissão, em que a identidade e as escolhas docentes tornam-se complexas para o professor em formação desde o momento de planejar as aulas, ministrá-las e avaliar a assimilação dos conteúdos durante o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, a experiência docente “é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida” (Buriolla, 1999, p. 10 *apud* Pimenta; Lima, 2017).

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS, PORTUGUÊS E ESPANHOL – LICENCIATURA

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Letras, Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, justifica que:

O uso de uma língua pelos sujeitos que dela se apropriaram não possibilita apenas a socialização do conhecimento, da cultura produzidos e o diálogo harmônico pelo compartilhamento de ideias, mas principalmente o confronto de pontos de vista sobre o ser humano e sobre o mundo (PPC, 2020, p. 17).

Considerando esta compreensão sobre a funcionalidade do uso da língua, entende-se que desde a criação e a implementação do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura nos *campi* de Cerro Largo, Chapecó e Realeza vem desempenhando um relevante papel na formação de professores de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela *Lei N° 11.161/2005* e pelo *Decreto N° 6.755/2009*. Nesse sentido, para uma formação de qualidade, com profissionais capazes de atuar efetivamente na educação básica, o Curso de Gra-

duação em Letras, Português e Espanhol - Licenciatura, é formado por uma organização curricular que contempla três domínios formativos: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico, ainda, conforme o PPC do Curso de Letras (2020, p. 42) a carga horária do curso totaliza 3780 horas distribuídas em: i) 3570 horas destinadas para os conteúdos curriculares organizados em disciplinas obrigatórias, entre as quais se destaca que: 400 horas são de prática como componente curricular; 420 horas são de estágio curricular supervisionado; 60 horas são de trabalho de conclusão de curso; 380 horas são de extensão curricular; 210 horas são de disciplinas optativas; ii) 210 horas de atividades curriculares complementares.

Neste horizonte, a próxima sessão do presente capítulo discute os conteúdos curriculares organizados em disciplinas de ensino, didática e metodologia, as atividades de prática como componente curricular, o estágio curricular supervisionado e a carga horária extensionista. Inicialmente, é importante ressaltar que todas as ações que permeiam a organização curricular do Curso de Letras foram articuladas seguindo quatro referenciais orientadores: (i) ético-políticos, que visa formar professores para a Educação Básica, capacitando-os a mediar o aprendizado dos alunos em língua portuguesa, língua espanhola e literatura. Além disso, prioriza-se uma abordagem que promova a reflexão e ação do aluno, alinhada com as diretrizes da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, *Decreto nº 8.752/2016*. O curso também se compromete com a diversidade cultural e linguística, promovendo uma formação ético-política que prepara os futuros educadores para lidar com questões sociais e políticas em sua prática pedagógica; (ii) Epistemológicos, considerando que a formação de professores envolve uma compreensão do conhecimento como prática social, incentivando a reflexão sobre a realidade social e a resignificação dos conceitos cotidianos. Ademais, adota-se uma concepção de linguagem como prática sim-

bólica e social, destacando a importância da literatura como meio de transformação do leitor e reconhecendo os sujeitos como ativos na construção do conhecimento linguístico; (iii) Didático-Pedagógicos, em que o processo de ensino-aprendizagem valoriza a interação social em sala de aula, onde alunos são vistos como formadores uns dos outros, o professor, enquanto interlocutor experiente, também participa ativamente desse processo.

A abordagem pedagógica enfatiza o trabalho com textos literários e não literários, buscando desenvolver nos alunos uma atitude crítica e reflexiva, promovendo a construção de sentidos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e literárias; (iv) Legais e Institucionais, o projeto pedagógico de curso foi desenvolvido de acordo com as normas da legislação educacional, sendo fundamentado em uma série de documentos legais, que foram agrupados em categorias nacionais, institucionais, específicas para cursos de licenciatura e, por fim, específicas para cursos de Letras (PPC, 2020).

Assim, os quatro referenciais orientadores mencionados e estabelecidos pelo PPC do Curso de Letras estão interligados a todos os eixos que compõem a estrutura curricular do curso. Dessa forma, todas as atividades que o acadêmico deve realizar durante a graduação são processuais e se influenciam mutuamente. Nessa perspectiva, analisamos como as ações do Curso de Letras e do PET - ALL se complementam no que diz respeito à formação docente dos acadêmicos do curso e dos bolsistas/voluntários do PET - ALL.

2.1 Componentes curriculares - domínios conexo e específico

A matriz curricular do Curso de Letras contempla os três domínios formativos estabelecidos no Regulamento de Graduação, *Resolução 4/2014/CONSUNI/CGRAD*, Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico, os quais contribuem efetivamente para a formação docente dos acadêmicos, visto que possuem um vínculo eminente

com os referenciais orientadores mencionados na seção anterior deste capítulo. Com o objetivo de demonstrar a importância e a relação dos componentes curriculares do curso com o PET - ALL, a seguir, discutem-se de que maneira as aulas teóricas do Curso de Letras se retroalimentam com as atividades de ensino e extensão do PET - ALL.

A *Resolução nº 02/2017/CONSUNI/CGAE* estabelece o Domínio Conexo entre as licenciaturas como um conjunto de conhecimentos que conectam os cursos e abrangem diversos aspectos da educação. Neste contexto, essa abordagem implica colaboração com outras licenciaturas para promover práticas e reflexões interdisciplinares, levando em consideração que esse domínio inclui os seguintes componentes curriculares: (i) Educação especial e diversidade; (ii) Fundamentos psicológicos da aprendizagem e desenvolvimento; (iii) Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação; (iv) Políticas educacionais; (v) Didática; (vi) Estágio curricular supervisionado I; (vii) Língua brasileira de sinais – Libras, com o objetivo de preparar profissionais para uma formação integral. Esses componentes oferecem oportunidades para atividades interdisciplinares de pesquisa, ensino e extensão, facilitando a articulação entre diferentes áreas de conhecimento e cursos de licenciatura na universidade (PPC, 2020).

Em concordância com o último parágrafo, o Domínio Específico do Curso de Letras aborda os componentes curriculares que visam à formação específica do professor de língua e literatura. Esses componentes incluem a formação em linguística, linguística aplicada, literatura, ensino de literatura, estágios supervisionados e trabalho de conclusão de curso. Durante todo o curso, os estudantes estão em contato com esses componentes, integrando-os aos demais domínios formativos já estudados, buscando desenvolver habilidades de trabalho integrado e promover uma formação docente interdisciplinar sólida (PPC, 2020).

Diante da integração do Curso de Letras com os demais cursos de licenciatura da UFFS e a formação específica, é importante destacar que os aspectos educacionais abordados nos componentes curriculares de Domínio Conexo e Específico são aplicáveis em outras instâncias da universidade, como as experiências docentes proporcionadas e vivenciadas no PET - ALL. Nessa perspectiva, durante a execução dos projetos de ensino, os petianos precisam empregar diversos conhecimentos teórico-práticos para planejar suas aulas, definir objetivos para os estudantes e selecionar metodologias de ensino e avaliação que considerem a diversidade de estudantes existente na sala de aula. Portanto, os componentes curriculares de Domínios Conexo e Específico são fundamentais na matriz curricular do Curso de Letras, uma vez que contribuem efetivamente para a formação docente dos acadêmicos, além de contribuírem em suas atividades extracurriculares no PET - ALL. Por fim, quando os acadêmicos já estão familiarizados com o ambiente da sala de aula, conseguem relacionar a teoria com suas experiências prévias em atividades de docência, o que aprimora sua compreensão dos conteúdos.

2.2 Práticas como componente curricular (PCCr)

A Prática como Componente Curricular (doravante PCCr) no Curso de Letras é fundamental para a preparação dos acadêmicos para o enfrentamento da realidade do ensino na Educação Básica. Distribuída ao longo das seis fases iniciais do curso, a PCCr visa promover a reflexão sobre a prática docente desde o início da formação, integrando teoria e prática. Com 400 horas dedicadas a essa prática, os acadêmicos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de gestão e resolução de problemas no contexto escolar ao delinear o curso de sua PCCr de acordo com a proposta elaborada pelos docentes, visto que os projetos práticos são planejados de forma interdisciplinar, envolvendo todos os docentes de cada fase e enfatizando a

articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que essa abordagem estabelecida na organização curricular do Curso de Letras alinha-se às diretrizes nacionais e institucionais para a formação, garantindo um desenvolvimento integral e contextualizado para o trabalho profissional dos futuros professores (PPC, 2020).

Considerando a importância da PCCr na formação dos futuros professores de língua portuguesa, língua espanhola e suas respectivas literaturas, é fundamental compreender que ela geralmente se manifesta na elaboração de planos de aula, sequências didáticas ou atividades que empregam metodologias ativas, adaptadas aos conteúdos específicos de cada componente curricular em cada fase do curso. Durante essa prática, o estudante mobiliza seus conhecimentos teóricos e os aplica na prática para desenvolver sua PCCr.

Nesse contexto, as experiências adquiridas pelos acadêmicos em projetos de ensino e extensão do PET - ALL ganham destaque novamente, visto que os estudantes do Curso de Letras e bolsistas do PET - ALL podem integrar a PCCr desenvolvida nos componentes curriculares do curso em suas atividades de ensino e extensão do PET - ALL, especialmente aquelas relacionadas ao ensino de língua, linguagens e literaturas. Além disso, muitos dos materiais elaborados nos projetos de ensino e extensão do PET - ALL e utilizados nos cursos de ensino de língua, linguagens e literaturas ofertados em parceria com o CeLUFFS podem ser adaptados e aperfeiçoados para uso na PCCr.

2.3 Estágios curriculares

O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Graduação em Letras, Português e Espanhol - Licenciatura segue as diretrizes do Regulamento de Estágios da UFFS e as diretrizes curriculares nacionais. Compreende uma experiência que engloba gestão educacional

e prática docente na Educação Básica pública, visando fortalecer o ensino público e preparar os acadêmicos para sua futura vida profissional. Com uma carga horária total de 420 horas, os estágios são realizados da 5ª à 9ª fases, divididos em cinco componentes curriculares, a saber: Estágio Curricular Supervisionado I, que aborda gestão educacional, dois específicos para Língua Portuguesa e dois para Língua Espanhola, voltados para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente. Durante as práticas de estágio, os acadêmicos estão imersos na realidade da educação básica pública, reforçando o compromisso com sua valorização e promovendo uma interlocução eficaz entre a universidade e a escola. Além disso, os professores orientadores desempenham um papel crucial, acompanhando o desenvolvimento das aulas e orientando os projetos de docência e relatórios de estágio de cada acadêmico (PPC, 2020).

Levando em consideração que as experiências docentes vivenciadas no PET - ALL pelos petianos Eduardo Elian Vicari e Maria Eduarda Albuquerque ocorrem por meio da realização do projeto “Ensino de espanhol como língua adicional”, cabe mencionar de forma mais ampla a importância e a relação do projeto com os Estágios em Língua Espanhola I e II. Os estágios têm como intuito aplicar aulas de espanhol para alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de promover a participação dos discentes em contextos reais do campo profissional, permitindo-lhes aplicar habilidades pedagógicas planejadas, que incentivam a iniciativa e a responsabilidade profissional, envolvendo-os na construção ativa e na produção sistemática de conhecimentos relacionados ao ensino da língua espanhola.

De forma específica, os objetivos do estágio incluem permitir que os estudantes vivenciem todas as etapas da ação docente ao promover sua participação em situações profissionais reais para seu desenvolvimento intelectual e profissional, desenvolver habilidades de planejamento pedagógico e incitar criatividade e responsabili-

dade. Além de proporcionar experiências de construção de conhecimento científico sobre o ensino de línguas, incentivar a busca por alternativas pedagógicas inovadoras e sistematizar o conhecimento através do confronto entre a realidade e a teoria (Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado, 2020).

Levando em consideração os objetivos do Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I e II, durante a realização do projeto “Ensino de espanhol como língua adicional”, os petianos envolvidos mobilizaram os mesmos objetivos delineados para o desenvolvimento das aulas dos cursos de espanhol. No entanto, é importante salientar que os estudantes participantes desses cursos eram membros tanto da comunidade acadêmica quanto externa. Além disso, é relevante mencionar que as aulas ocorreram no ambiente universitário, nas dependências tanto da UFFS quanto da UDESC.

Nesse contexto, tanto a realização dos Estágios em Língua Espanhola I e II quanto a execução do projeto de ensino, parceria entre o PET - ALL e o CeLUFFS, são iniciativas que se complementam. A interação entre essas duas práticas permitiu a retroalimentação de algumas estratégias pedagógicas: alguns dos planos de aula, atividades e metodologias empregados nos cursos foram adaptados e aplicados nas práticas de estágio, e vice-versa. Além disso, é relevante mencionar que as aulas dos cursos começaram quando os petianos envolvidos ainda estavam cursando a 5ª fase do curso, ou seja, eles ainda não haviam vivenciado as práticas de estágio na educação pública. No entanto, essa antecipação da prática docente contribuiu significativamente para a preparação dos acadêmicos para o Estágio em Língua Espanhola, pois eles já estavam familiarizados com a dinâmica do ensino de língua estrangeira.

Dessa forma, as experiências docentes adquiridas ao longo da graduação são fundamentais para a formação docente, pois, conforme Madi (2020, p. 21) “é no exercício da atividade profissional, nas

vivências individuais e coletivas que o professor desenvolve suas habilidades, competências, o seu saber de saber fazer [...]. Destarte, essa ação permite aos acadêmicos dos cursos de licenciatura vivências reais do espaço escolar ao planejar, organizar, desenvolver e ministrar aulas planejadas metodologicamente. O estágio e os projetos extracurriculares de ensino não apenas complementam a educação formal, mas também oportunizam aos discentes experimentar diferentes métodos de ensino, gerenciamento de tempo, e adaptação de abordagens de acordo com as necessidades dos alunos e as condições estruturais da escola.

2.4 Projetos de extensão - ciência e tecnologia, multiculturalismo

Para se adequar à Resolução n.07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, o Curso de Letras pensa numa proposta de inclusão da extensão curricularizada de modo a enfatizar não apenas sua função de difundir conhecimento da universidade para a sociedade, mas também como uma oportunidade para um diálogo bidirecional com a comunidade. Dessa forma, essa interação visa promover uma troca real de experiências e saberes, contribuindo para transformar o cenário científico, profissional e cultural da região, assim, a extensão, integrada ao ensino e à pesquisa, é fundamental para a formação integral dos acadêmicos, na qualificação dos professores e no intercâmbio produtivo com a sociedade.

Nesse cenário, na matriz curricular do curso de Letras, os projetos de extensão ocorrem da 7ª à 10ª fase e abordam temas transversais importantes, como ciência e tecnologia, multiculturalismo, meio ambiente e saúde, visando uma formação crítica e reflexiva alinhada às demandas sociais. Esses projetos, articulados aos componentes curriculares, promovem uma educação cidadã e proativa, buscando equilibrar as demandas sociais com as inovações acadêmicas (PPC,

2020). Nos próximos parágrafos, descrevemos a realização do Projeto de extensão I: Ciência e Tecnologia/Teletandem e do Projeto de extensão II: Multiculturalismo e a sua retroalimentação com o projeto “Ensino de espanhol como língua adicional”.

O Projeto de Extensão I ocorreu por meio de uma parceria entre o Curso de Graduação em Letras, Português e Espanhol - Licenciatura da UFFS, Campus Chapecó, e a Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Destaca-se que, em sua primeira edição, o projeto promoveu uma troca significativa de conhecimentos linguísticos e culturais entre os discentes brasileiros e argentinos. Durante os encontros, estratégias de ensino e aprendizagem do português e do espanhol foram estabelecidas por meio de uma colaboração constante e mútua dos estudantes em relação às duas línguas em destaque. Além disso, ressalta-se a importância dessa atividade inovadora no âmbito acadêmico, uma vez que proporcionou uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem colaborativa, virtual e espontânea de línguas. Os diálogos eram construídos com base em materiais audiovisuais e leituras prévias, fluindo de maneira divertida e leve, seguindo o tema proposto para cada sessão, garantindo aos participantes um intercâmbio semanal entre o Brasil e a Argentina.

A partir dessa experiência, verificou-se a relevância da interação com pessoas hispanofalantes durante a graduação, além do ganho linguístico e cultural ao longo do semestre 2023.1, em que o Teletandem foi utilizado como parte dos conteúdos abordados nos componentes curriculares da 7ª fase do curso. Essa troca linguística com nativos permitiu a imersão na língua estrangeira estudada durante o curso de Letras da UFFS, proporcionando um aprofundamento cultural da região pampa da Argentina, bem como de outros aspectos culturais do país. Além disso, é importante ressaltar o papel do português como língua estrangeira durante o projeto, pois, além de praticarmos o espanhol, também foi possível ensinar a língua por-

tuguesa, já que essa é uma premissa da metodologia utilizada no Tandem. Assim, fica evidente a importância do projeto de extensão Teletandem, que, além de incentivar a troca cultural entre estudantes com formação acadêmica em licenciatura, mostrou-se como uma excelente ferramenta de ensino e aprendizagem do português e espanhol. Por fim, com essa experiência, os estudantes puderam aplicar, na prática, os estudos teórico-práticos adquiridos ao longo da graduação, utilizando-os em contextos reais de comunicação com os estudantes de Córdoba.

O Projeto de Extensão II ocorreu por meio de uma parceria com a Secretária de Saúde de Chapecó, mediante a oferta de um curso de língua espanhola para profissionais da área da saúde. O projeto tem como base metodológica o trabalho com a interculturalidade, objetivando o respeito às diferenças e à diversidade cultural e linguística. Assim, é importante salientar que o ensino de língua fundamentado em uma concepção intercultural é essencial para que o aluno passe a conhecer, respeitar e incluir o que é diferente. Dessa forma, utilizar a interculturalidade como uma importante ferramenta aplicada ao ensino de língua estrangeira é trabalhar com diversos aspectos culturais, principalmente aqueles que se encontram em situação de marginalização social, além das inúmeras variações latinoamericanas desfocalizadas.

Finalmente, considerando o atual cenário de migração venezuelana ao Brasil, em particular no município de Chapecó, Santa Catarina, que se caracteriza pela significativa chegada de imigrantes hispanofalantes, portadores de uma rica herança sócio-histórico-cultural, a qual se manifesta nas relações e interações nas diversas esferas sociais dentro do novo país, é crucial estabelecer conexões significativas entre a população chapecoense e imigrante. Nesse sentido, torna-se necessário que os profissionais da área de saúde que prestam assistência e acolhimento a esses pacientes possuam um

conhecimento da cultura que permeia a jornada desses imigrantes, bem como de sua língua materna, o espanhol. Isso contribuirá para uma comunicação mais eficaz e empática, promovendo a saúde e o bem-estar dessas pessoas em um ambiente estrangeiro.

Levando em consideração a descrição realizada sobre os Projetos de Extensão I e II, ambos voltados para o ensino de língua espanhola, destaca-se, novamente, que as experiências docentes adquiridas no PET - ALL contribuíram efetivamente para a participação dos acadêmicos nas atividades do Curso de Letras. Nessa perspectiva, visto que parte da comunicação nos encontros de Teletandem ocorreu em língua espanhola, os acadêmicos que já vivenciaram anteriormente práticas de ensino de língua estrangeira, ao ministrarem aulas na língua-alvo, puderam comunicar-se com maior facilidade com os colegas argentinos, uma vez que a comunicação em língua espanhola já era comum para eles.

Da mesma maneira, durante o Projeto de Extensão II, voltado para o ensino de língua espanhola sob uma perspectiva multicultural para profissionais da área da saúde, mais uma vez esses acadêmicos estavam em vantagem. No ano de 2022, ministraram um curso de espanhol com fins específicos para a área da saúde, ou seja, já possuíam experiências de como abordar o ensino de língua espanhola de maneira específica, visto que o objetivo dos participantes do curso era estabelecer uma comunicação mínima com os imigrantes hispanofalantes durante os atendimentos de saúde.

Em conclusão, os Projetos de Extensão I e II, voltados para o ensino de língua espanhola, acentuam a importância da experiência docente adquirida no PET - ALL, evidenciando o valor da interdisciplinaridade e da aplicação prática dos conhecimentos teóricos, contribuindo para uma formação abrangente e alinhada com as demandas sociais contemporâneas.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO TUTORIAL

Segundo Daniel Cassany (2021, p. 16) “La manera natural de prepararse para ser docente es ser aprendiz”, dessa forma, torna-se evidente a importância de práticas docentes durante a formação do licenciando, algo que o PET - ALL proporciona, a partir da experiência da prática docente por meio dos projetos de ensino conduzidos pelos acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia sob a orientação de professores.

Ao contemplar a tríade do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão, o PET - ALL adquire uma importância singular na formação dos licenciandos. O ensino em destaque age como uma ferramenta que possibilita a execução da teoria e prática, para além das oportunidades oferecidas pelo Curso de Letras, tais como estágio e projetos de extensão. Além disso, segundo Vásquez:

[...] a práxis é a atitude entre (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis). [...] a relação *teoria e práxis* é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana particularmente a atividade revolucionária; e teórica, na medida em que essa relação é inconsciente, pensada criticamente, refletida (Vásquez, 1968 *apud* Pimenta; Lima, 2017, p. 38).

Tendo em vista a relação que as autoras fornecem entre a teoria e prática, enfatiza-se, mais uma vez, a relevância do PET - ALL na formação docente, pois, a partir das práticas docentes em projetos de ensino, é possível aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos ao decorrer da graduação e das formações acadêmicas do próprio programa.

No ano de 2023, os estudantes participaram como ouvintes do “Webinário Nacional de Jogos Pedagógicos e Práticas Inovadoras de Ensino”, promovido pelo Mestrado Profissional em Letras, da Uni-

versidade de Pernambuco, com carga horária total de 10 horas. As palestras foram transmitidas pelo YouTube e tinham como objetivo apresentar diferentes formas de ensinar conteúdos gramaticais do português a partir de jogos e atividades lúdicas. A participação nesta formação extracurricular auxiliou no processo de desenvolvimento formativo, pois, ofereceu oportunidade de aprendizado complementar, enriquecendo a formação acadêmica e preparando para possíveis desafios na área da educação.

Dessa maneira, o programa atua de forma a contemplar a formação inicial e a formação continuada, tendo em vista que muitos bolsistas são também professores atuantes, seja pela Admissão em Caráter Temporário, que possibilita a contratação de estudantes não formados pelas escolas do estado, ou pelos programas de ensino oferecidos dentro da instituição ou vinculados a ela como estágios na prefeitura etc. A partir das atividades formativas no âmbito do PET - ALL, os bolsistas têm a oportunidade de refletir sobre suas condutas em sala de aula, pois a formação continuada coloca o professor em um cenário no qual reflete sobre o novo conhecimento adquirido e a superação (negação e incorporação) do seu conhecimento prévio. É a partir da formação que o professor se permite levar em consideração suas experiências de sala de aula (Pimenta e Lima, 2017).

Além das formações extracurriculares, o PET - ALL possui um sistema de educação tutorial onde os professores colaboradores atuam de forma eficaz nas orientações dos bolsistas, indicando leituras, auxiliando na produção de planos de aula e até atuando como orientadores para os projetos da graduação. Esse auxílio extracurricular oferece aos estudantes uma perspectiva diferenciada, uma vez que adquirem uma formação complementar, absorvendo e debatendo uma grande diversidade de textos e materiais que contribuem significativamente para seu desenvolvimento acadêmico.

Cassany no livro *El arte de dar clase*, relata a falta de procura por orientação tutorial dos estudantes nos cursos de licenciatura. É constatado que a orientação direta dos professores da graduação aos discentes dos cursos é de extrema importância para a formação acadêmica, porém, raramente essa procura dos alunos ocorre, e quando acontece, normalmente, esse auxílio apenas se realiza quando um estudante enfrenta alguma dificuldade em relação a trabalhos acadêmicos, deixando de lado toda a orientação que os professores em tutoria poderiam lhe proporcionar (Cassany, 2021).

A falta de tutoria ocorre também por conta de algumas relações entre professor-aluno, onde somente o professor fala e o aluno escuta, esse tipo de relação em que não ocorre a participação ativa do estudante é pouco efetiva para a formação docente. A discussão e a troca de conhecimento são fundamentais para facilitar o acesso ao saber, pois permitem que o estudante não apenas adquira informações, mas também as compreenda criticamente e as aplique de forma significativa em seu aprendizado e desenvolvimento nas práticas de ensino (Cassany, 2021).

O PET em controvérsia ao problema de tutoria apresentado por Cassany, mostra-se eficiente, pois o programa atua como Educação Tutorial, o qual contribui diretamente para a formação dos licenciandos dos Cursos de Letras e Pedagogia. O PET - ALL possui parcerias com diversos professores das duas licenciaturas, atuando com orientação tutorada, seguindo a concepção que Cassany (2021, p. 49) tem em relação a uma boa tutoria: “El secreto es dejar hablar al aprendiz, escucharlo e intentar entenderle, plantearle preguntas, compartir nuestra opinión profesional y relacionarnos como adultos, de igual a igual”, o programa oportuniza aos bolsistas tutoriais eficientes que agregam diretamente para a sua formação.

A tutoria desempenha um papel fundamental na formação de um bom docente, como destaca Nunes (2013), ao afirmar que:

Os tutores são mediadores do processo de aprendizagem dos alunos e são fundamentais para criar situações que favoreçam à construção do conhecimento. A boa atuação de um tutor pode ser um impulsionador para um aluno desmotivado e fundamental para todos que buscam atingir seus objetivos no curso, mas se deparam com certas dificuldades. Por outro lado, um tutor que não cumpre com o seu papel a contento pode deixar muitos alunos sem o atendimento necessário e causar um clima de insatisfação ou abandono (Nunes apud Nunes, 2014, p. 1).

Sendo assim, a tutoria bem executada proporciona aos estudantes um ambiente de apoio e orientação, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e profissional. As trocas de experiências interligadas com as orientações constroem um perfil eficiente no discente, contribuindo para expansão de habilidades docentes. A tutoria promove um espaço de reflexão e diálogo, de forma que o orientado possui voz e desenvolve diagnósticos críticos referentes a execuções de práticas docentes.

Por isso, a partir das formações acadêmicas e das orientações é possível aplicar os conhecimentos adquiridos nos projetos de ensino propostos pelos bolsistas do programa. Desde 2016, o PET - ALL atua em parceria com o CeLUFFS, ofertando cursos de Português como Língua Adicional e Espanhol como Língua Estrangeira. Atualmente, com os projetos de ensino de espanhol, os alunos do curso de Letras ampliam suas práticas de ensino voltando-se para a língua estrangeira, o que possibilita uma formação plena além do estágio curricular supervisionado do curso. Tendo em vista as novas formulações educacionais de obrigatoriedade do espanhol nas escolas e falta de valorização da língua, oportunidades de prática docente voltadas ao ensino da língua espanhola torna-se de suma importância para os acadêmicos do Curso de Letras, contribuindo para uma formação abrangente.

Apenas a teoria não é suficiente para formar um professor de línguas, pois trata-se de um processo complexo, uma vez que, além de ensinar ao discente uma segunda língua, é necessário ensiná-lo a ser professor dessa língua. Este trabalho demanda tempo e dedicação dos professores e dos estudantes, o que destaca ainda mais a importância da busca por orientação por parte do aluno (Marzari; Leffa, 2013). Dessa forma, o projeto do PET - ALL em parceria com o CeLUFFS, proporciona aos estudantes do Curso de Letras a oportunidade de colocar em prática os conteúdos adquiridos durante seu processo formativo. Além disso, essa interação entre esses dois programas, estimula a troca de experiências e conhecimentos, enriquecendo o aprendizado dos estudantes e fortalecendo a formação docente na área de línguas, tendo em vista a importância da prática na formação acadêmica.

4 TROCA DE SABERES: PET - ALL E CURSO DE LETRAS

Ao longo da prática, cada docente, fruto da repetição da mesma função, cria estratégias metodológicas e didáticas com o objetivo de aperfeiçoar a sua práxis, com base no que considera que tenha ou não funcionado em sala de aula. Dessa forma, é certo pensar que uma boa aula é constituída de acertos e desacertos, e a construção de uma aula de qualidade é alcançada por meio da prática (Karnal, 2016). Dessa maneira, entende-se, segundo Karnal, que as atividades práticas durante a graduação auxiliam no desenvolvimento de aulas mais eficientes e que prendem a atenção dos alunos.

Além disso, é por meio da prática que os discentes constroem sua identidade docente, pois é na práxis que ocorre a interação entre teoria e prática, permitindo a aplicação dos conhecimentos teóricos em situações reais de ensino. A prática não apenas oferece a oportunidade de usar os conhecimentos adquiridos durante a formação, mas também cria um espaço reflexivo para os discentes/docentes

analisarem como seu conhecimento adquirido no processo formativo da graduação pode ser aplicado em sala de aula. Essa perspectiva reflexiva é fundamental para a consolidação do aprendizado e para a formação de uma identidade profissional (Pimenta; Anastasiou, 2002 *apud* Pimenta; Lima, 2017).

Entende-se que para uma aula ser eficaz, só o conhecimento teórico do professor não é suficiente, segundo Pimenta e Lima:

[...] a docência se refere não apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na qual essa prática se insere. É esse o sentido da práxis docente, que leva àquela necessária e dupla relação entre a teoria e a prática (Pimenta; Lima, 2017, p. 17).

A partir da perspectiva das autoras, percebe-se que a eficácia da prática docente está interligada com a capacidade do professor em unir os conhecimentos teóricos aos didáticos e pedagógicos. Essa integração é de suma importância para a execução das aulas, tendo em vista que essa prática vai além da transmissão de conteúdo, pois requer reflexão, adaptação de conteúdo, quando necessário, e envolve uma educação contextualizada.

Segundo Guimarães (2001), a partir do curso de licenciatura, os estudantes ao entrarem no mercado de trabalho, se sentem seguros para dar aula a partir do conhecimento teórico que adquiriram no curso. Porém, o ato de dar aula e saber como se portar na sala de aula frente às dificuldades enfrentadas, é algo que eles aprendem sozinhos, na prática e sem a orientação do curso de licenciatura, considerando que, os cursos de licenciatura garantem apenas qualidade teórico-científica (*apud* Pimenta; Lima, 2017).

Tendo em vista a importância da prática para a formação dos licenciandos, projetos de ensino como, por exemplo, o “Ensino de

espanhol como língua adicional” - mencionado nas seções 1 e 2 - demonstram a relevância de práticas de ensino que vão além das atividades obrigatórias do curso de licenciatura. Durante o processo formativo, os estudantes adquirem conhecimentos teóricos relacionados ao planejamento e à organização das aulas, estratégias pedagógicas, entre outros aspectos, os quais posteriormente são aplicados nos projetos de ensino desenvolvidos pelos bolsistas do PET - ALL.

Além disso, os mesmos materiais didáticos-pedagógicos utilizados nos projetos de ensino são reaproveitados para atividades nos componentes curriculares do Curso de Letras, seja em PCCRs, estágios ou projetos de extensão, fortalecendo a integração entre o programa e o Curso de Letras. Em suma, esse sistema de troca, além de garantir a indissociabilidade entre teoria e prática, também estimula o desenvolvimento da práxis de ensino do estudante/professor durante sua iniciação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de os currículos preverem espaços para a prática docente no âmbito dos componentes curriculares obrigatórios, percebe-se que para ter uma experiência de prática docente mais abrangente é vantajoso desafiar-se como acadêmico em contextos de tutoria e participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, é possível se colocar em diversos contextos de docência, o que favorece a criação de estratégias com o propósito de superar desafios.

O PET configura-se como uma oportunidade única de complementação na formação acadêmica, exatamente por proporcionar aos bolsistas a inserção orientada em projetos que estão em consonância com o perfil do egresso do Curso de Letras, que tem por objetivo “formar profissionais que sejam capazes de lidar com as linguagens,

nos contextos oral e escrito, e com a interculturalidade, construindo e propagando uma visão crítica da sociedade” (PPC, 2020, p. 39).

Além disso, também se preconiza no Projeto do Curso de Letras que o egresso, além de trabalhar em equipe, explore a interdisciplinaridade, a partir de uma formação sólida de conhecimentos teóricos e práticos. Posto isso, enfatizamos o papel do PET na rotina acadêmica dos bolsistas, e, também, estudantes voluntários, que podem lapidar-se como futuros docentes por meio da sua participação ativa dentro do Programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.029/2009**. Planalto, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12029.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.161/2005**. Planalto, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.755/2009**. Planalto, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.752/2016**. Planalto, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 802-820, 2016.

CASSANY, Daniel. **El arte de dar clase**. Barcelona: Anagrama, 2021.

FERREIRA, Eric Duarte. Ações do grupo pet assessoria linguística e literária da UFFS no Campus chapecó. *In*: LEANDRINI, Josimeire; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Educação tutorial em debate**. Tubarão: Copiart, p. 25- 38, 2019.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2016.

MADI, Sonia. Com quais saberes se constrói uma prática? **Na ponta do lápis**, [S.l.], ano XVI, n. 35, p. 12-21, 18 ago. 2021.

MARZARI, Gabriela; LEFFA, Vilson. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **# Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, 2013.

NUNES, Vanessa Battestin. **O papel do tutor na educação a distância**: o estado da arte. Belém: ESUD, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras**: Português e Espanhol – Licenciatura. Chapecó, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 4/2014/CONSUNI/CGRAD, de 26 de junho de 2014**. Chapecó: Conselho Universitário, 2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2014-0004>. Acesso em: 21 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 02/2017/CONSUNI/CGAE, de 21 de fevereiro de 2017**. Chapecó: Conselho Universitário, 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CAPÍTULO 7

LITERATURA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Andressa Carvalho Benedito²⁴
Quenaz Barros de Santana²⁵
Luciano Melo de Paula²⁶*

1 INTRODUÇÃO

A análise dos recentes dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), relativos ao Censo de 2022, indica que aproximadamente 43,5% da população brasileira se considera parda e 10,2% preta. Portanto, mais da metade da população brasileira autodeclara-se como não branca. O panorama apresentado é de um país cada vez mais multirracial e diverso. Este quadro populacional e

24 1 Estudante da 8ª fase do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

25 2 Estudante da 6ª fase do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

26 3 Doutor em Letras, docente do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Colaborador do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

suas consequências sociais implicam em reflexão, reposicionamento e em um novo impulso nas ações de inclusão cultural, construção de identidade e da representatividade das pessoas negras no ambiente escolar. As questões relacionadas ao letramento étnico-racial precisam estar presentes no cotidiano das atividades escolares e não meramente em datas ou eventos esporádicos.

A construção identitária destes muitos povos brasileiros precisa absorver todos os matizes de sua história. A inclusão obrigatória nos currículos escolares de conteúdos voltados para a história da África e da cultura afro-brasileira contribui para reverter uma tendência ao apagamento da representação de uma parcela preponderante de nossa população. Além disso, é importante que o público escolar se identifique com o que é oferecido nos currículos e nos textos utilizados em suas atividades, buscando superar e indicar alternativas às tendências eurocentristas que preponderam até o momento.

É esta a intenção expressa na *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”. Em consequência desta Lei e detalhando os aspectos necessários para a sua aplicação, o Conselho Nacional de Educação aprovou as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras*, em março de 2004. O arcabouço institucional e os elementos para a implementação destas ações e políticas previstas legalmente são complementados pelas *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, publicadas pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, em 2006, “resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente, educadores/as, contando com cerca de 150 envolvidos(as)” (Brasil, 2006, p. 13). Estas iniciativas representaram

um marco no caminho para o reconhecimento das identidades do povo brasileiro, para a superação da visão eurocentrista dos currículos escolares e são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e representativa.

Concluída a primeira etapa da institucionalização e normatização desta adaptação curricular na escola básica, a sua efetivação estará relacionada, estreitamente, com as adaptações necessárias também nos cursos de formação de professores, para que os ingressantes na carreira da educação acumulem experiências para o desempenho das ações esperadas e indicadas. A condição ideal é que o letramento étnico-racial esteja vinculado ao cotidiano e a todas às atividades pedagógicas, entretanto, há algumas áreas, especialmente as ciências humanas e as linguagens que podem, por suas relações diretas com este campo, participar mais estreitamente das ações para a efetiva realização destas proposições.

2 A LITERATURA INFANTIL E A REPRESENTATIVIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Embora o Brasil seja um país com maioria populacional negra, as obras literárias que abordam a temática étnico-racial ainda são pouco procuradas e editadas, especialmente na literatura infantil e juvenil. Apesar do aumento gradativo desta circulação nos últimos anos, o mercado editorial relacionado com esta temática tem se expandido, indicando que o acesso a livros que retratam a diversidade seria mais fácil. Entretanto, esta expansão ainda é lenta e a ampliação da circulação destes livros não depende somente do mercado editorial, mas de mudanças estruturais na escola, na universidade e no nosso corpo social. Mesmo assim, ainda predomina uma grande quantidade de histórias que perpetuam estereótipos, como a mulher branca frágil que precisa ser resgatada por um homem, ou textos

superficiais, pouco significativos, recortados sem contexto, que não contribuem para o desenvolvimento das crianças nem da sociedade. Maria Daniely Souza Lima e Vitória Gomes de Almeida apontam esta questão no mercado editorial brasileiro: “especificamente em se tratando de literatura afrodescendente, percebe-se pouca visibilidade e reconhecimento das obras de autores e autoras negras” (Lima; Almeida, 2018, p. 15) e continuam:

a pouca visibilidade desta literatura atinge toda a população, principalmente alguns níveis educacionais como: a) o ensino superior por meio da desmotivação quanto à produção científica, visto que em alguns casos, quando a visibilidade não se faz tão presente gera a ideia de ausência de um espaço consolidado para estes autores; b) A educação básica na qual as escolas brasileiras, muitas vezes, por meio de seus livros didáticos invisibilizam e contribuem para uma visão estereotipada acerca da questão racial (Lima; Almeida, 2018, p. 15-16).

Quando leituras que abordam temas étnicos e raciais são apresentadas nas escolas, nem sempre são bem recebidas pela maioria da população. Existe um medo, ou talvez um preconceito, em relação ao que é revelado através dessas obras. Neste sentido, a professora Débora Cristina Araújo (2018) reforça que só o letramento étnico-racial de professores e educadores, ainda nos cursos de formação garantirá aos profissionais condições para enfrentamento do discurso pedagógico racista ainda presente no ambiente escolar:

a necessidade de que o trabalho com literatura seja precedido de formação adequada de mediadoras/es de leitura, em especial professoras e professores, pois o acúmulo de conhecimentos e estratégias para o enfrentamento do racismo no discurso pedagógico (que é produzido também por estudantes) possibilitará um campo mais propício de recepção da literatura para além do cânone (Araújo, 2018, p. 74).

A literatura infantil contemporânea brasileira é um campo que oferece amplas possibilidades para o desenvolvimento de atividades que contribuam com os objetivos de fomentar a educação étnico-racial. Diversas obras literárias contemporâneas abordam temas relacionados à diversidade cultural e racial, com referências à escravidão, à situação social de afro-brasileiros e seus descendentes, à diáspora africana, ao racismo à brasileira e à discriminação. A literatura também desempenha um papel fundamental, ao nos transportar para outros espaços, vivências e relações que se entrelaçam e podem se conectar com nossa história e realidade.

Conforme a visão de Freire (1996, p. 15) “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Desta forma, a literatura étnico-racial, a *leitura verdadeira* não apenas nos conecta com o texto, mas também nos compromete com a compreensão e a reflexão sobre as experiências e realidades das diferentes etnias e culturas. Ao nos aproximarmos de obras que abordam questões raciais e étnicas, nos tornamos sujeitos ativos na desconstrução de estereótipos, no reconhecimento da diversidade e na valorização das narrativas e vozes historicamente silenciadas.

Alguns títulos desta representatividade e proposição de temas necessários ao nosso debate público estão, por exemplo, em *Menina bonita do laço de fita* (1986), aqui Ana Maria Machado oferece uma reflexão sobre a diversidade humana, mostrando às crianças que não existe um padrão de beleza identificado com uma cor de pele, mas sim uma gama de tons que muitas vezes são ignorados e marginalizados para satisfazer uma parcela minoritária da sociedade que não reconhece essas diferenças. Em *A cor de Coraline* (2021), de Alexandre Rampazo, é o próprio conceito de *cor de pele* que é sumariamente destruído. Relembrando-nos que as nossas paletas devem ser atualizadas ao tratar da cor da pele de pessoas e que concepções

racistas de mundo impregnam até *verdades* estabelecidas e tratadas como senso comum. Em *Negrinha* (1920), Monteiro Lobato expõe de forma contundente, até cruel, como os negros foram percebidos e tratados em um determinado momento da sociedade brasileira: como *alguma coisa*, não como um ser humano com sentimentos e direitos. A violência representada contra o corpo negro, no conto de Lobato, continua mais de um século depois. A diferença é que esta não é mais particular e restrita à casa grande ou à senzala. Agora, a violência contra os corpos negros é institucional. Apesar da escravidão ter sido abolida há mais de um século, o preconceito ainda está presente no nosso dia a dia, muitas vezes tratado como algo trivial, natural ou aceitável. Quando leituras como *Negrinha* são usadas como ferramentas de informação e reflexão, elas podem ser mal-recebidas. A personagem, apesar de ser uma menina como qualquer outra, não tem a cor da pele *esperada* pela sociedade, e por isso não é vista como merecedora dos mesmos direitos e oportunidades. Quantas *negrinhas* existem com cabelos *ruços* e com um futuro incerto, onde não são vistas e respeitadas como merecem?

3 LITERATURA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A iniciativa *Literatura e educação étnico-racial nos anos iniciais do ensino fundamental* foi realizada como parte das atividades do Programa de Educação Tutorial (PET), foi iniciada em outubro de 2023 e tem perspectiva de continuidade até outubro 2024, propõe a realização de três ações: a) uma investigação sobre as possibilidades da utilização da leitura de obras da literatura infantil brasileira contemporânea como oportunidade para a educação étnico-racial no ensino fundamental, em Chapecó/SC; b) a composição de um repertório de obras literárias brasileiras, destinadas ao público infantil, com

temas relacionados à diversidade cultural e racial, como a escravidão, a diáspora africana, o racismo e a discriminação; c) a produção e a aplicação de atividades didáticas para a educação étnico-racial com as obras deste repertório inventariado. O projeto foi composto por duas bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET), licenciandas do Curso de Pedagogia, a) Quenaz Barros de Santana; b) Andressa Carvalho Benedito, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus de Chapecó, sob a orientação da professora Morgana Fabiola Cambrussi e do professor Luciano Melo de Paula.

Inicialmente foram realizadas oficinas de leitura com um amplo conjunto de títulos com a temática étnico-racial (Vide ANEXO). Este repertório com pouco mais de trinta títulos foi composto por meio de pesquisa e seleção de obras de autores/as negros/as e indígenas, tanto brasileiros quanto estrangeiros publicados em tradução, narrativas ou poesia destinados ao público infantil e juvenil, que abordassem questões relacionados às temáticas étnico-raciais, história da África e seus mitos, exploração da diversidade cultural e étnica, referências à escravidão, à situação social de afro-brasileiros e seus descendentes, à diáspora africana, ao racismo à brasileira e à discriminação.

Desde este repertório maior foram selecionadas seis obras para aprofundamento e desenho das atividades, planos de aula e sequências didáticas. As obras selecionadas foram: a) *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam de Oliveira; b) *Que cor é a minha cor?*, de Martha Rodrigues; c) *Amoras*, de Emicida; d) *O menino Nito*, de Sonia Rosa; e) *Neguinha, sim!*, de Renato Gama e f) *O cabelo de Cora*, de Ana Zarco Câmara. O critério dessa escolha foi a diversidade de temas abordados, a qualidade das ilustrações e a disponibilidade editorial dos títulos. Brevemente, estas obras podem assim serem apresentadas:

Com qual penteado eu vou?, de 2021, de Kiusam de Oliveira, é um livro infantil que vai muito além de uma simples história. Na trama, uma grande festa está prestes a acontecer: a comemoração dos 100

anos do bisavô das crianças. No entanto, o livro não se aprofunda na descrição da festa em si, mas sim na apresentação dos primos da protagonista, Aisha. A cada página, somos apresentados a uma ilustração de uma criança negra com diferentes tipos de penteados e tons de pele, mostrando a diversidade de formas de expressão da identidade negra. Cada criança é acompanhada pelo seu nome e a sua origem, todos provenientes de países do continente africano, além do significado do nome e o gosto da criança. Essa abordagem permite que as crianças leitoras se identifiquem com os personagens, reconhecendo que existem diferentes formas de ser e se expressar. Ao longo da narrativa, a obra enfatiza a importância da amorosidade entre a família e, ao final, aborda a questão da sororidade, promovendo a reflexão sobre a união e o apoio entre os membros da família e, por extensão, da comunidade. *Com Qual Penteado Eu Vou?* é uma obra que não apenas ensina sobre diversidade e identidade, mas também promove valores essenciais como amor, união e respeito.

Que cor é a minha cor?, de Martha Rodrigues, é um livro infantil, lançado em 2021, conta a história de uma menina que explora a diversidade de tons de pele de forma poética e reflexiva. Ela compara sua cor com vários objetos e o mundo ao seu redor, como folhas de árvores, os olhos redondos da jaguatirica, a cor da cama e até a cor do café, percebendo que há muitos tons de marrom. Ao falar sobre sua família, ela observa que, mesmo sendo todos negros, cada um tem um tom de pele diferente. No final, a menina faz uma reflexão sobre a miscigenação no Brasil, destacando a criação de novas cores a partir dessa mistura, que é o povo brasileiro, marcado pela diversidade e pela miscigenação. Essa obra promove a reflexão sobre identidade, diversidade étnico-racial e a valorização da beleza de cada indivíduo.

Amoras, livro infantil de Emicida, lançado em 2018, é uma obra encantadora que narra a descoberta de um pé de amora na vizinhança. Além dos temas de infância, amizade, descobertas e respeito ao meio

ambiente, a história também aborda de maneira natural questões religiosas e a diversidade de visões sobre Deus. Com ilustrações de Aldo Fabrini, o livro se destaca por sua mensagem positiva e educativa, sendo uma leitura envolvente e inspiradora para todas as idades. Em relação à identidade étnico-racial, *Amoras* trata de forma sensível e profunda a questão da autoestima da criança negra, destacando a importância da representatividade e do orgulho de sua cor e identidade. A obra também enfatiza o papel fundamental dos pais na promoção de uma imagem positiva e saudável de si mesmos para seus filhos, sendo uma leitura essencial para promover valores de diversidade e respeito.

Sonia Rosa, em *O menino Nito* (2011), nos apresenta uma imagem de uma criança privada do direito de chorar, mas essa criança adocece por não poder expressar seus sentimentos. Observamos através que *meninos Nitos* existem e estão sendo silenciados, suas vozes não recebem o espaço que é de direito. Vozes negras não podem ser caladas, há muito a ser feito a respeito desse tema. O destaque aqui são as ilustrações, mesmo sem indicações no texto, a família representada é negra. Exemplo de complementaridade entre linguagem verbal e ilustrações. O ilustrador é Victor Tavares.

Ter orgulho de suas origens, saber quem é, conhecer sua história faz toda diferença. Renato Gama de uma maneira bem divertida consegue mostrar em *Neguinha, sim!* (2023) como os traços negros são marcantes, bonitos, únicos e vem bem acompanhados pelos cabelos que para cada pessoa é uma textura, um penteado, pode ser grande, curto muito crespo, muito cacheado trazendo assim diversidade, beleza para uma sociedade que anda tão sem cor.

Em *O cabelo de Cora* (2013), Ana Zarco Câmara retrata como o cabelo crespo tem uma beleza única, que uma negra pode sim assumir a identidade de seus cabelos sem precisar ter que alisar para agradar a um público que acredita que cabelo bonito é apenas o cabelo liso. Muitas garotas ainda por medo de não serem aceitas, como elas são,

se submetem ao alisamento dos fios de seus cabelos, perdendo assim o que as tornam diferentes. Não diferentes de uma forma negativa, mas, um diferente que se destaca pela sua beleza genuína.

Estes e muitos outros títulos trazem ao primeiro plano as questões étnico-raciais que afloram em nosso país desde que o sequestro de africanos além-mar se tornou produto econômico e recurso espúrio necessário para a exploração colonial. Neste momento em que espaços para as reparações necessárias são indicados é parte da responsabilidade das IES proporem alternativas para que isto aconteça o mais rápido e da melhor forma possível.

4 O PLANEJAMENTO E ESCOLHA METODOLÓGICA

O planejamento das atividades considerou os três momentos pedagógicos como eixo de sua concepção. Inicialmente é proposta uma problematização, um tema do qual os estudantes percebiam nas suas realidades, mas que ainda não conseguem compreender e explicar com familiaridade e desenvoltura, em nosso caso os temas estarão sempre em relação com o letramento étnico-racial, as questões levantadas neste diálogo inicial serão organizadas e servirão de base para o momento seguinte. Aqui, em segundo momento, iremos organizar o conhecimento, com a ajuda do professor e do conteúdo proposto, as indicações da problematização inicial serão retomadas e organizadas no sentido de satisfazer as questões arroladas. O terceiro momento será caracterizado por um conjunto de atividades em que o conhecimento produzido pelas interações anteriores poderá ser aplicado e organizado para a sequência do trabalho com o grupo. Nesta proposta, o conteúdo do diálogo inicial e seus desdobramentos serão determinantes para a satisfação dos objetivos:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-

educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 1996, p. 58).

Em relação aos nossos temas e ao conteúdo que nos propomos, a literatura infantil se apresenta como uma alternativa privilegiada para promover a diversidade étnico-racial nas escolas. Ao apresentar às crianças uma diversidade de textos que representam diferentes culturas e realidades, oferecemos alternativas à hegemonia da literatura branca eurocêntrica e abrimos espaço para o diálogo intercultural. A neutralidade na educação, muitas vezes entendida como uma abordagem descolada da realidade, reflete uma visão ingênua que busca formar um tipo ideal de ser humano virtuoso e bom. No entanto, ao elaborar o planejamento educacional, é essencial compreender que a escolha das práticas pedagógicas é um ato político. Optar por trabalhar com literaturas étnico-raciais e autores não-brancos, por exemplo, é uma forma política de mostrar que essas pessoas têm lugar e são representadas na escola. Essas escolhas não apenas desafiam a neutralidade, mas também promovem a inclusão e a representatividade, garantindo que todas as crianças se sintam pertencentes e valorizadas no ambiente escolar.

No entanto, a escolha de livros que exploram essa temática não é suficiente. A metodologia utilizada é crucial para garantir que a leitura seja uma experiência significativa e transformadora. O professor precisa se inquietar com o assunto, dialogar com ele e transformá-lo em algo que motive e questione os educandos. Isso significa ir além de simplesmente ler o texto em sala de aula, é preciso criar atividades que explorem as diferentes camadas da obra, como seus personagens, contexto histórico e cultural e as mensagens e imagens que são oferecidas e construídas.

É importante também que os educandos tenham a oportunidade de compartilhar suas próprias experiências e reflexões sobre o livro. O planejamento e a escolha metodológica, desde a seleção de livros até a elaboração de planos de aula, têm como objetivo promover a representatividade na educação. Além de selecionar conteúdos relevantes, é essencial que a literatura seja um momento prazeroso no dia da criança, não apenas como um assunto a ser aprendido, mas como algo que possa transformá-la e permitir sua expressão criativa. Nesse sentido, os planos de aula foram elaborados considerando a construção do conhecimento de forma colaborativa e ativa com os alunos.

A elaboração das ações e atividades posteriores à leitura foi pensada para ser algo diferente do tradicional, que muitas vezes se concentra na memorização de dados. Os planos foram elaborados considerando aspectos relacionados à vida das crianças, como sua autoimagem, percepção do outro e análise de sua identidade como sujeitos inseridos na sociedade. Nos planos foram elaboradas problematizações para as crianças, com perguntas que podem nortear suas reflexões e discussões em sala. É fundamental que o professor não se prenda rigidamente ao plano de aula, pois este deve servir como um guia, não como uma receita de bolo a ser seguida à risca. Ao colocar as perguntas para a problematização, é importante permitir que a discussão flua naturalmente na sala de aula, dando espaço para que as crianças expressem suas percepções sobre diversidade, autoestima e sua análise de mundo.

Após a reflexão e discussão das problematizações, as atividades propostas têm relação direta com os saberes científicos. Os planos de aula buscam incentivar a autonomia das crianças, permitindo que elas pesquisem e descubram por conta própria realizando análises acerca de sua ancestralidade e identidade. Essa abordagem visa não apenas à construção de conhecimento, mas também ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo e da curiosidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta foi uma experiência inicial e que, pelos resultados até agora indicados, precisa ser continuada e ampliada. A educação étnico-racial necessita ser transformada em ação constante, contínua e nunca somente esporádica no ambiente escolar. Afinal, as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006), no trecho sobre o ensino fundamental, destaca a escola como “espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias”. Também como local ideal para a “apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas”, para “afirmação do caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira” e “reconhecimento e resgate da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.” Neste sentido, a pesquisa e o desenvolvimento de recursos que possibilitem a presença destes conteúdos nas escolas brasileiras precisam ser qualificados e estimulados.

Outra questão importante e que precisa de destaque está relacionada com a formação dos professores e professoras que estarão nas salas de aula, agora e no futuro imediato. Neste sentido, os cursos de licenciatura, em todas as áreas, precisam contemplar nos seus currículos o conhecimento e a familiaridade de seus docentes e discentes com os temas relacionados ao letramento étnico-racial no Brasil e sua agenda atual. Esta é uma preliminar necessária para que a *Lei nº 10.639* e seus desdobramentos institucionais encontrem eco social e sejam efetivamente colocados em prática.

A literatura infantil, mais e além de um pretexto, faz encenar, representar e imaginar a diversidade racial brasileira. Indica os traços do mundo e país que precisamos construir para a superação do quadro de injustiças herdado do nosso passado colonial. Os textos literários para crianças, principalmente os de autoria negra, são um

repertório imprescindível para que os temas do letramento étnico-racial adentrem à sala de aula. Por outro lado, a disponibilidade de informações sobre estes assuntos, a sugestão de atividades e títulos para que este trabalho aconteça também é parte das iniciativas que contribuem diretamente para este objetivo.

REFERÊNCIAS

ADEOLA, Dapo. **Ei, você!:** um livro sobre crescer com orgulho de ser negro. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2021.

ARAUJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em revista**, v. 34, p. 61-76, 2018.

BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC: Brasília - DF, 2004.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.639-2003?OpenDocument. Acesso em: 16 fev. 2024.

CÂMARA, Ana Zarco. **O cabelo de Cora.** Ilustrações Taline Schubach. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

COSTA, S. da R.; PEREIRA, S. da S.; DIAS, L. R. Literatura Infantil e Reflexões Antirracistas no Cotidiano da Primeira Infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S. l.], v. 14, n. 39, p. 125–139, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384>. Acesso em: 21 mai. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DE OLIVEIRA, Kiusam. **Com qual penteado eu vou?**. Editora Melhoramentos, 2021.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GAMA, Renato. **Neguinha, sim!** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

LIMA, Maria Daniele Souza e ALMEIDA, Vitória Gomes. Mercado editorial brasileiro e literatura afrodescendente: visibilidade de autores (as) negros (as) e incentivo à leitura. Folha de rosto: **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 4, n. esp., p. 15-24, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2011.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2021.

ROSA, Sonia. **O menino Nito: Então, homem chora ou não?** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTOS, Elenilda da Silva *et al.* (Orgs.). **Lei 10.639/03 por uma educação antirracista: caminhos trilhados no curso de Práticas Pedagógicas Antirracistas - Rede MT Ubuntu**. 1. ed. Sinop, MT: Strictus, 2023.

ANEXO A - TÍTULOS INCLUÍDOS NAS OFICINAS DE LEITURA

TÍTULO	AUTOR/A	ILUSTRADOR/A	EDITORA	ANO
<i>Aporofobia</i>	Blandina Franco	José Carlos Lollo	Companhia das Letrinhas	2023
<i>Neguinha, sim!</i>	Renato Gama	Bárbara Quintino	Companhia das Letrinhas	2023
<i>Princesas negras</i>	Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza	Juba Rodrigues	Malê mirim	2023
<i>Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	Daniel Santana	Malê Mirim	2023
<i>Uma amizade (im)possível</i>	Líliá Moritz Schwarcz	Spacca	Companhia das Letrinhas	2022
<i>Que cor é a minha cor?</i>	Martha Rodrigues	Rubem Filho	Mazza Edições	2021
<i>A cor de Coraline</i>	Alexandre Rampazo	Alexandre Rampazo	Rocquinho	2021
<i>Ei, você!</i>	Dapo Adeola	Vários	Companhia das Letrinhas	2021
<i>Com qual penteado eu vou?</i>	Kiusam de Oliveira	Rodrigo Andrade	Melhoramentos	2021
<i>O cabelo da Cora</i>	Ana Zarco Câmara	Taline Schubach	Pallas	2021
<i>Sulwe</i>	Lupita Nyong'ó	Vashti Harrison	Rocquinho	2021
<i>As lendas de Dandara</i>	Jarid Arraes	Ariane Freitas	Editora de Cultura	2021
<i>E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas</i>	Emicida	Aldo Fabrini	Companhia das Letrinhas	2020
<i>Morena de Angola</i>	Chico Buarque	Ana Lúcia	Tordesilhinhas	2020
<i>O pequeno príncipe preto</i>	Rodrigo França	Juliana Barbosa Pereira	Nova Fronteira	2020

<i>Amoras</i>	Emicida	Aldo Fabrini	Companhia das Letrinhas	2018
<i>Meu crespo é de rainha</i>	bell hooks	Chris Raschka	Boitatá	2018
<i>Vakehu Shenipahu: contos infantis do povo Yawanawa</i>	Laura Soriano Yawanawa (Org.)	Vários	Associação Cultural Yawanawa/ASCY	2016
<i>A boca da noite</i>	Cristino Wapichana	Graça Lima	Zit	2016
<i>Aldeias, palavras e mundos indígenas</i>	Valéria Macedo	Mariana Massarani	Companhia das Letrinhas	2015
<i>O menino Nito</i>	Sonia Rosa	Victor Tavares	Pallas	2011
<i>Betina</i>	Nilma Lino Gomes	Denise Nascimento	Maza Edições	2009
<i>Menino parafuso</i>	Olívia de Mello Franco	Angelo Abu	Autêntica	2008
<i>Valentina</i>	Márcio Vassallo	Suppa	Global	2007
<i>Pindorama: terra das palmeiras</i>	Marilda Castanha	Marilda Castanha	Cosac Naify	2007
<i>Histórias de Ananse</i>	Adwoa Badoe	Baba Wague Diakitê	SM	2006
<i>O caso do Saci</i>	Nelson Cruz	Nelson Cruz	Cosac Naify	2004
<i>Amazonas: no coração encantado da floresta</i>	Thiago de Mello	Andrés Sandoval	Cosac Naify	2003
<i>Cena de rua</i>	Angela Lago	Angela Lago	KHJ	1994
<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Ana Maria Machado	Claudius	Ática	1986
<i>Flicts</i>	Ziraldo	Ziraldo	Melhoramentos	1969

ANEXO B - PLANO DE AULA: *COM QUAL PENTEADO EU VOU?*

Plano de aula: <i>Com qual penteado eu vou?</i> (Kiusam de Oliveira)	
Tema	Explorando a identidade e a cultura através dos nomes
Práticas de linguagem ou Unidade temática	Escrita (compartilhada e autônoma)
Objetos de conhecimento	Escrita autônoma
Habilidades	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a importância dos nomes e suas origens culturais. 2. Desenvolver a criatividade e a expressão artística. 3. Promover o trabalho colaborativo e o respeito mútuo entre os alunos. 4. Valorizar a diversidade étnico-racial.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão do livro <i>Com qual penteado eu vou?</i> - Exploração das origens e significados dos nomes dos alunos. - Atividades artísticas envolvendo a escrita e decoração dos nomes com diferentes materiais. - Pintura de retratos dos colegas.
Duração	3 Aulas (45 minutos cada)
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Com qual penteado eu vou?</i> - Papéis - Galhos, macarrão seco, arroz seco, revistas para recorte, entre outros materiais. - Tintas, pincéis, lápis de cor.

Plano de aula: *Com qual penteado eu vou?* (Kiusam de Oliveira)

Metodologia	<p>Aula 1: Introdução e Atividade de Escrita</p> <ol style="list-style-type: none">1. Disposição da sala em meia lua.2. Leitura do livro <i>Com qual penteado eu vou?</i> para os alunos.3. Discussão sobre a origem dos nomes e a importância cultural deles. <p>Vocês sabem por que vocês têm esse nome? Seus pais já contaram a história por trás do nome de vocês? Vocês conhecem a origem cultural do nome de vocês? Qual é o penteado favorito de vocês? Tem algum amigo aqui na sala que vocês acham o cabelo dele bem bonito? Por quê? Como vocês se sentem sabendo que todos temos nomes e aparências diferentes? O que vocês acham interessante sobre as diferentes aparências dos colegas? Como é bom para vocês ter amigos com estilos e características diferentes? Por que vocês acham que é importante valorizar as diferenças entre as pessoas? O que vocês aprenderam sobre a diversidade de penteados e aparências no livro?4. Entrega de papéis para os alunos.5. Disponibilização dos materiais (galhos, macarrão, arroz, revistas).6. Alunos escrevem e decoram seus nomes utilizando os materiais disponíveis.<p>Aula 2: Pesquisa e Colaboração</p><ol style="list-style-type: none">1. Tarefa de casa: os alunos entrevistaram seus familiares e registraram a origem e o significado dos seus nomes.2. Transferência das informações para o papel onde decoraram seus nomes.3. Sorteio para formação de duplas.4. Atividade de pintura: os alunos pintam o retrato dos colegas como os enxergam.</p>
Metodologia	<p>Aula 3: Finalização e Exposição</p> <ol style="list-style-type: none">1. Finalização das pinturas e decorações.2. Organização dos trabalhos em um mural.3. Exposição dos trabalhos: nomes, origens, significados e retratos.4. Apresentação dos trabalhos para a turma
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Participação nas atividades.- Criatividade e empenho na elaboração dos trabalhos artísticos.- Capacidade de trabalhar em equipe e respeitar os colegas.- Reflexão sobre a importância dos nomes e suas origens.
Referências	<p>OLIVEIRA, Kiusam de. Com qual penteado eu vou?. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023.</p>

ANEXO C - PLANO DE AULA: AMORAS

Plano de aula 3º Ano: Amoras (Emicida)	
Tema	Identidade e Memórias Pessoais
Práticas de linguagem ou Unidade temática	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)
Objetos de conhecimento	Escrita colaborativa
Habilidades	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autoestima e a valorização da identidade individual. - Estimular a reflexão sobre a importância das memórias e dos objetos pessoais. - Desenvolver habilidades de leitura, escrita e expressão artística. - Fomentar a colaboração e o respeito mútuo entre os alunos.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação do livro <i>Amoras</i>, de Emicida. - Discussão sobre identidade e diversidade. - Atividade de criação da “Caixa de Memórias”.
Duração	4 aulas (45 min cada)
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Amoras</i>, de Emicida. - Caixa grande de papelão para a “Caixa de Memórias”. - Papel, lápis, canetas coloridas, tintas e pincéis. - Material decorativo (adesivos, glitter, etc.).

Plano de aula 3º Ano: Amoras (Emicida)

Metodologia (descrever os três momentos pedagógicos)	<p>1. Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none">- Iniciar com uma breve apresentação do livro <i>Amoras</i> e do autor Emicida.- Realizar a leitura do livro <i>Amoras</i> para a turma. <p>2. Discussão:</p> <ul style="list-style-type: none">- Fazer perguntas sobre a história para instigar a reflexão:- O que vocês acharam do livro?- Por que é importante ter orgulho de quem somos?- Como podemos celebrar nossas diferenças?- O que você mais gostou no livro <i>Amoras</i>?- Como você acha que a personagem principal se sentia ao falar sobre suas amoras?- O que significa ter orgulho de quem você é?- Você já se sentiu especial por algo único em você? O quê?- Como podemos celebrar as diferenças entre as pessoas? <p>3. Atividade da Caixa de Memórias:</p> <ul style="list-style-type: none">- Explicar a atividade da “Caixa de Memórias”:- Explicar que assim como a personagem do livro tem orgulho de quem ela é, cada criança deve ter orgulho de suas próprias características e memórias.- A “Caixa de Memórias” servirá como um símbolo de tudo aquilo que torna cada um especial e único, celebrando a identidade individual de cada aluno.- Cada criança deve trazer de casa um objeto que seja significativo para ela.- Cada criança escreverá sobre algo que gosta nela mesma, seja relacionado à aparência ou interesses. <p>Pintura colaborativa da caixa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Cada criança terá um minuto para pintar uma parte da caixa sem que os outros vejam.- As crianças complementarão os desenhos umas das outras, criando uma obra conjunta. <p>4. Conclusão</p> <ul style="list-style-type: none">- Colocação dos objetos e escritos na caixa:- Cada criança apresentará o seu objeto e o que escreveu, colocando-os na caixa após a apresentação.- Discussão final sobre a experiência e o que aprenderam com a atividade e definir uma data no final do ano para a reabertura da caixa.- Reflexão sobre a importância de valorizar nossas memórias e identidades.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Participação nas discussões e atividades.- Criatividade e esforço na elaboração dos desenhos e escritos.- Colaboração e respeito durante a pintura coletiva e apresentações.
Referências	Emicida. (2018). Amoras . Companhia das Letrinhas.

ANEXO D - PLANO DE AULA: *QUE COR É A MINHA COR?*

Plano de aula : Que cor é a minha cor? (2 ° ano)	
Tema	Identidade, diversidade e genealogia
Práticas de linguagem ou Unidade temática	Escrita (compartilhada e autônoma)
Objetos de conhecimento	Escrita autônoma
Habilidades	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover a reflexão sobre identidade racial e autoaceitação. 2. Incentivar o reconhecimento e valorização das diferenças. 3. Desenvolver a compreensão da estrutura familiar através da criação de uma árvore genealógica. 4. Estimular a expressão oral e artística das crianças.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão do livro <i>Que cor é a minha cor?</i>. - Discussão sobre a percepção das crianças em relação à cor de sua pele. - Exploração da genealogia e construção de uma árvore genealógica.
Duração	6 aulas (45 min cada)
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Que cor é a minha cor?</i>. - Papel kraft ou cartolina para montar as árvores genealógicas. - Lápis de cor, canetinhas, tesouras, cola. - Fotos ou desenhos trazidos pelas crianças. - Galhos e folhas recolhidos ao redor da escola. - Mapa-múndi. - Lápis de cor variados.

Plano de aula : Que cor é a minha cor? (2º ano)

Metodologia	<p>Metodologia:</p> <p>1. Contação da História:</p> <ul style="list-style-type: none">- Iniciar a aula com a leitura do livro <i>Que cor é a minha cor?</i>.- Após a leitura, promover uma discussão sobre a história, incentivando as crianças a compartilharem suas impressões e sentimentos.- Fazer perguntas como: “Qual é a cor da sua pele? O que ela lembra para você?”.- Perguntar sobre as famílias das crianças: “Como é a sua família? Quem faz parte dela?”.- Introduzir o conceito de árvore genealógica. <p>2. Atividade ao Ar Livre:</p> <ul style="list-style-type: none">- Levar as crianças para uma volta ao redor da escola para recolher galhos e folhas que serão usados na composição das árvores genealógicas. <p>3. Atividade Prática:</p> <ul style="list-style-type: none">- Pedir para cada criança trazer uma foto dela mesma.- Explicar que cada criança deverá trazer informações sobre seus familiares (pais, avós bisavós, etc.) incluindo:<ul style="list-style-type: none">- Local de nascimento- Ano de nascimento- Características físicas <p>4. Elaboração</p> <ul style="list-style-type: none">- Ajudar as crianças a montar suas árvores genealógicas com o material trazido de casa e os galhos e folhas recolhidos. <p>5. Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none">- Cada criança apresentará sua árvore genealógica para os colegas, compartilhando as histórias e informações que descobriu sobre sua família.- Após a apresentação, a criança escolherá uma cor de lápis e marcará no mapa-múndi o local de onde seus familiares vieram.- Embaixo do mapa, será feita uma legenda com as cores escolhidas por cada criança e os respectivos locais.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Observar a participação e envolvimento das crianças durante a discussão e atividades.- Avaliar a compreensão dos conceitos abordados através das apresentações das árvores genealógicas e marcações no mapa-múndi.- Valorizar a expressão criativa e o esforço em buscar informações sobre a própria família.
Referências	Rodrigues, Marta. Que cor é a minha cor? Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.



PET
PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO TUTORIAL
UFFS

