

Escrita, universidade e sociedade: formação de leitores em ambiente de produção de conhecimento

*Valdir Heitor Barzotto (FE/USP)**
<https://orcid.org/0000-0003-1564-9550>

*Silvia Ap. José e Silva (FATEC/USP)***
<https://orcid.org/0009-0000-1637-1082>

*André Campos Mesquita (UEM/USP)****
<https://orcid.org/0000-0001-9896-9378>

Resumo:

Este artigo tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre a formação de leitores no ensino superior e, para isso, utilizamos crônicas produzidas pelos alunos do curso superior de tecnologia em Gestão Empresarial no primeiro semestre de 2020. Para realização deste trabalho, os alunos entraram em contato com diferentes textos e suas possíveis interpretações. A proposta apresentada em sala de aula visava conhecer melhor os estudantes, contemplando também uma produção textual que permitisse observar as condições de sua escrita, suas escolhas temáticas e o modo como se relacionam com os fatos do cotidiano. A fim de realizar a análise presente neste trabalho, apoia-

* Professor Titular da Faculdade de Educação (USP). Pós-doutorado pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (2010). Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua nos cursos de Letras e Pedagogia e nos programas de Pós-graduação em Educação na FE/USP e em Filologia e Língua Portuguesa, no DLCV/FFLCH/USP. Co-coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Foi presidente da Comissão de Pesquisa e da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da FEUSP. Atualmente é Vice-Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9127475410589664>. Email: barzotto@usp.br

** Professora da Faculdade de Tecnologia – Fatec Americana. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua nos cursos de Gestão Empresarial, Jogos Digitais, Segurança da Informação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Logística com as disciplinas de Português e Comunicação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8101281177145952>. Email: silviajose18@gmail.com

*** Doutor em linguística pelo Instituto de Estudos Linguísticos da Unicamp, com bolsa do CNPq. Mestre em Ciências, pelo Programa de Integração da América Latina da USP, com bolsa da Capes. Bacharel em Letras com habilitação em Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Pós-doutorando do programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, DLCV-FFLCH-USP. Professor adjunto do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá. Atua como pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise: GEPPEP; no programa Configurações da dimensão política no discurso materializado em dissertações e teses de Educação Ambiental, financiado pelo CNPq. Orienta mestrado na Universidade Lueji ANKonde (ULAN), por meio de uma parceria institucional com a USP. Autor dos livros Fascismo - O que é? (2020); Darwin - O naturalista da Evolução (2010) e Augusto Comte – Sociólogo e Positivista (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9905274653124881>. Email: andre.mesquita@usp.br

mo-nos em Freire (2008), Kock (2011) e Ducrot.(1972; 1987; 1989; 1990). Essas análises apontam que a produção dos alunos, resultante de suas leituras, de modo geral, reproduzem o que convencionalmente é denominado por “senso comum”, ou seja: o discurso da ideologia dominante. Os textos tanto reproduzem essa ideologia como também a reforçam no processo discursivo. Concluímos que é necessário retornar sempre a um dos princípios do ensino de Língua Portuguesa - o de promover a formação de leitores que, por meio da escrita, possam dizer algo para a comunidade na qual estão inseridos e de acordo com o momento que estão vivendo, que vá além da constatação ou da reprodução do senso comum.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Polifonia; Formação universitária.

Abstract:

Writing, University, and Society: Formation of Readers in a Knowledge Production Environment

This article aims to reflect on the development of readers in higher education, for which we used chronicles produced by students of the Technology in Business Management course in the first semester of 2020. To carry out this work, students engaged with different texts and their possible interpretations. The proposal presented in the classroom sought to better understand the students, including a written production that allowed us to observe their writing skills, thematic choices, and how they relate to everyday events. In order to conduct the analysis presented in this work, we relied on the works of Freire (2008), Kock (2011), and Ducrot (1972; 1987; 1989; 1990). These analyses indicate that the students' production, resulting from their readings, generally reproduces what is conventionally referred to as 'common sense,' that is, the discourse of the dominant ideology. The texts not only reproduce this ideology but also reinforce it in the discursive process. We conclude that it is necessary to always return to one of the principles of Portuguese language teaching - that of promoting the development of readers who, through writing, can express something to the community they belong to and in accordance with the moment they are living, going beyond mere observation or reproduction of common sense.

Keywords: Reading; Writing; Polyphony; University Education.

Introdução

O presente texto propõe uma reflexão sobre a formação de leitores, considerando que a condição de leitor implica estar atento ao que se passa no mundo ao seu redor para confrontar com o que é lido e produzir efeitos no que escreve.

O material usado para esse fim se originou de uma proposta de produção de uma crônica por alunos de uma Instituição de Ensino Superior do interior de São Paulo no primeiro semestre de 2020. Na primeira leitura, que fizemos da primeira versão dessas

crônicas, nossa atenção recaiu sobre as declarações de tédio em função do isolamento social devido à pandemia. Por esse motivo, decidimos escrever esse texto a fim de refletir a respeito das reações frente ao mundo que nos cerca presentes em textos de estudantes do ensino superior.

Barzotto (1999) nos indaga sobre o significado de “escrever com as próprias palavras” ou “falar com as próprias palavras” dentro da prática escolar diária. Esses questionamentos apontam para a importância da autonomia do aluno na construção de seu próprio discurso e na capacidade de expressar suas ideias de forma genuína. Ao escrever ou falar com suas próprias palavras, os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua voz e se apropriarem do conhecimento, processando-o e transmitindo-o de acordo com sua compreensão. Em conformidade com o autor, entendemos que investigar a prática da produção de textos, tanto orais quanto escritos, na sala de aula permite refletir sobre como os alunos mantêm-se atentos aos acontecimentos do cotidiano, como compreendem e sintetizam as situações sociais em que estão imersos.

A proposta que gerou os textos analisados aqui tomou forma levando em consideração a leitura de Professora sim, tia não, de Paulo Freire (2008). O autor enfatiza que é preciso conhecer os educandos e sua cultura e, para isso, é importante estabelecer um diálogo com eles, saber ouvir.

No trecho que segue está a base da qual partimos para construir a proposta que gerou o *corpus* do qual extraímos os dados para o presente artigo.

Que bom seria, na verdade, se trabalhássemos, metodicamente, com os educandos, a cada par de dias, durante algum tempo que dedicaríamos à análise crítica de nossa linguagem, de nossa prática. Aprenderíamos

e ensinaríamos juntos um instrumento indispensável ao ato de estudar: o registro dos fatos e o que a eles se prende. A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas. Educadora e educandos se obrigariam, diariamente, a anotar os momentos que mais os haviam desafiado positiva ou negativamente durante o intervalo de um encontro ao outro.

Estou convencido, aliás, de que tal experiência formadora poderia ser feita, com nível de exigência adequado à idade das crianças, entre aquelas que ainda não escrevem. Pedir-lhes que falassem de como estão sentindo o andamento de seus dias na escola lhes possibilitaria engajar-se numa prática de educação dos sentidos. Exigiria delas a atenção, a observação, a seleção de fatos. Com isso desenvolveríamos também a sua oralidade que, guardando em si a etapa seguinte, a da escrita, jamais dela se deve dicotomizar. A criança que, em condições pessoais normais, fala é aquela que escreve.

Se não escreve, torna-se proibida de fazê-la e, só em casos excepcionais, impossibilitada. (FREIRE, 2008, p. 82-83).

Seguindo essa linha, a proposta visava conhecer melhor o modo como os textos refletem a posição dos enunciadores mobilizados, especialmente a respeito do contexto da pandemia; possibilitando, ainda, analisar a escrita em seus aspectos formais e argumentativos, suas escolhas temáticas e o modo como se relacionam com os fatos do cotidiano.

Assim, a observação de como o texto reflete aspectos do dia a dia do estudante-autor nos possibilita identificar de que maneira ele textualiza a realidade que o cerca. Ao mesmo tempo, possibilitaria analisar nossa prática e refletir sobre o que seria necessário para dar continuidade à formação de leitores na universidade.

Como nosso intuito era conhecer melhor a relação dos alunos com os fatos cotidianos

e sua escrita a partir deles, a crônica nos pareceu justamente a melhor opção, pois temos como característica relevante da crônica sua ligação com o trivial de todo dia:

Onde cabem as pequenas coisas do cotidiano? Como registrar a história nossa de cada dia, não necessariamente a História? Como tornar o eterno instantâneo? Como captar a conversa fiada, os pequenos sentimentos, as coisinhas nossas ou alheias?

O espaço literário para tudo isso é a crônica [...] (BENDER e LAURITO, 1993, p. 43).

A escolha da crônica deveu-se, ainda, à consideração de que ela tem uma linguagem comum “uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural” (CÂNDIDO, 2003, p. 89) e que estaria mais próximo aos alunos, pois “consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um [...]” (CÂNDIDO, 2003, p. 89).

A seguir apresentaremos o percurso metodológico estabelecido no processo de produção das crônicas, que usamos agora como *corpus*, bem como aquele que seguimos para a escrita do presente texto.

Da metodologia aos aspectos teóricos

As etapas estabelecidas para chegar à escrita de crônicas foram as seguintes: ler crônicas de diferentes autores com os estudantes, discutir as leituras em relação ao modo como os escritores aproveitam fatos do cotidiano e suas possíveis interpretações, perceber as reflexões e críticas presentes nas crônicas, observar de que modo os temas do cotidiano foram tratados nos textos. Depois, cada estudante pesquisaria um tema que fosse de seu interesse, para que a primeira versão da crônica fosse escrita. Em seguida, haveria uma correção e devolutiva dos

textos, haveria então um tempo para que as observações fossem discutidas e cada pessoa reescrevesse seu texto, após a entrega, montaríamos um mural para divulgação dos trabalhos e possíveis sugestões dos leitores que contribuíssem para novas reescritas. Em seguida, a escrita final e organização de um livro de crônicas dos alunos do primeiro semestre de 2020.

O desafio dessa proposta foi trazer para a sala de aula a possibilidade de os alunos praticarem a leitura e a escrita como oportunidade de fazerem uma reflexão crítica do mundo ao seu redor.

Os estudantes pertencem a faixas etárias bem diversificadas; desde adolescentes de 17 e 18 anos, até pessoas mais experientes, acima de 40 anos e frequentam os períodos diurno e noturno. De um total de 70 estudantes, 64 escreveram as crônicas. Dentre elas, 12 abordaram o tema pandemia e isolamento social, das quais selecionamos 5 textos para serem analisados, neste trabalho.

Ao escolher um tema para ser o assunto central de sua crônica o estudante pode revelar uma parte de si e, assim, de parte em parte, podemos conhecer melhor nossos alunos, saber quais são seus anseios, lembranças e como ele lê o mundo que o cerca.

Os textos, em geral, não deixam claros os limites entre o estudante-autor, o narrador e o personagem, talvez, isso ocorra devido à pouca familiaridade com a escrita de narrativas literárias. Em nossa experiência, como professores e como estudiosos da produção textual escolar, temos notado que há uma tendência, desde as séries finais do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, em levar os alunos a escrever textos argumentativos comuns aos vestibulares e ao ENEM. A proposta de transformar um acontecimento de seu cotidiano em uma narrativa literária, somando-se à pouca familiaridade em

escrever esse tipo de textos pode ter sido desafiadora para os estudantes, no entanto, o desafio foi aceito e quase a totalidade dos alunos entregou uma crônica ao final do projeto, o que é positivo no cenário de aulas remotas que vivenciávamos no momento em que a atividade foi proposta.

Escolhemos estes textos porque acreditamos ter aprendido em Paulo Freire (2008) que é necessário formar pessoas atentas para o que ocorre à sua volta, que tenham condições de relacionar o que leem com os acontecimentos e que não se contentam com o que já está estabelecido. Por isso, selecionamos as crônicas cujo tema é a pandemia que mobilizava a todos quando foram escritas. Procuramos observar nesses textos o modo como os alunos estavam atentos a essa problemática.

É possível que a novidade da situação tenha deixado a todos sem muitas condições de construir posicionamentos mais próprios e mais aprofundados a esse respeito, mas verificaremos as preocupações que aparecem nos textos para entender se é disso que se trata. Assim, acreditamos poder identificar o modo como os leitores que estamos formando se relacionam com o seu entorno.

Este artigo se propõe a olhar para as produções escritas, segundo a perspectiva de Labov e Waletzky (1967), com base em duas funções: a de referência e a de avaliação. A função de referência diz respeito às informações contidas na própria narrativa, como o lugar, o tempo, as personagens e os eventos. Esses elementos situam os fatos narrados, descrevendo o que aconteceu, como aconteceu e onde aconteceu. Desse modo, faremos tanto considerações sobre o estilo adotado pelo estudante-autor e os recursos narrativos empregados em suas produções (personagem, narrador, sujeito

empírico, autor), como aspectos discursivos. Embora para Labov e Waletzky (1967), a função de avaliação envolva elementos sobre valores e motivação do autor, nossas análises se valem de elementos discursivos; como, por exemplo, efeitos de sentido, operadores argumentativos, polifonia. Pois entendemos que para lidar com aspectos ideológicos não podemos tomar o autor como uma figura única e onisciente, mas como um sujeito perpassado por diversos enunciadores e afetado por um passado de enunciados anteriores.

Por essa razão, da perspectiva linguística para análise dos excertos, este artigo irá recorrer às teorias da polifonia e da argumentação na língua, de Oswald Ducrot (1972; 1987; 1989; 1990), que entende que a argumentatividade não é algo que se manifesta apenas no uso da língua, mas que é intrínseco à própria linguagem e à sua estrutura.

A teoria da polifonia coloca em questão a ideia de que exista uma unicidade do sujeito falante. Para Ducrot (1987), o enunciado não é a expressão direta do sujeito empírico – ou do falante que produz o enunciado, mas a expressão de um sujeito discursivo, permeado por diversas vozes, que expressam diferentes pontos de vista. O enunciador, para Ducrot, (1987) não é uma pessoa, mas pontos de vista abstratos. O locutor (L) apresenta diversos pontos de vista expressos por vários enunciadores – enunciador 1 (E1); enunciador 2 (E2), enunciador n (En); podendo se identificar com algum dos enunciadores ou se distanciar deles.

Chamo enunciadores os seres que se expressam através da enunciação, sem que, no entanto, lhes sejam atribuídas palavras precisas. Se eles falam é apenas no sentido de que a enunciação é vista como exprimindo seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas falas (DUCROT, 1987, p. 204).

Desse modo, entende-se que o sentido também não é uno, mas determinado pela articulação dos pontos de vista expressos pelos diversos enunciadores.

De acordo com a Teoria dos *Topoi* (DUCROT; ANSCOMBRE, 1988), o sentido do enunciado se dá com base no encadeamento argumentativo entre dois segmentos de uma sentença; ou seja: um segmento que apresenta o argumento e o outro, a conclusão. Ducrot (1987) estabelece uma *escala argumentativa*, que nos permite avaliar a força de cada um dos argumentos. Os argumentos (P, P', P'') presentes em um enunciado apontam e direcionam para uma conclusão **r**. A relação entre esses dois segmentos

ligados por um conector é orientada por um *topos* (lugar comum) argumentativo.

Ducrot (1972; 1987) denomina *conectores* as conjunções ou locuções conjuntivas como *e, porém, ainda, tanto... como*, entre outras. Esses conectores não têm apenas a função de ligar os elementos da frase, mas de dar uma orientação argumentativa ao enunciado.

Apresentação e Análise dos dados

Os textos, a partir de agora, serão identificados como C1 até C5, a fim de padronizar a referência a cada um conforme se vê no quadro a seguir:

Quadro 1: Crônicas analisadas

TÍTULO	RESUMO
C1 – Um dia de quarentena	Descrições da nova realidade mundial e como o narrador e a família passam o dia. O tédio enfrentado por aqueles que estão em isolamento.
C2 – Pandemia	Reflexões sobre o isolamento – destaca a angústia que a situação provoca. E o tédio presente no cotidiano.
C3 – A Quarentena	Relatos do cotidiano de um adolescente convivendo com a família. E o tédio que vive no isolamento.
C4 – Novos Tempos	Apontamentos sobre a vida no período de isolamento e o tédio .
C5 – Sem título	Observações sobre a situação do país em contraste com a atitude do então presidente em aglomerações.

Fonte: autoria própria (2023)

Quatro textos apresentam reclamações do tédio daqueles que estão em isolamento social, apenas um deles, C5, não faz afirmações sobre isso e apresenta uma crítica política.

Para evitar ir imediatamente à análise e tomar os textos dos alunos isoladamente, verificamos brevemente como a mídia se comportava nos primeiros instantes que nos deparamos com essa nova realidade.

Uma vez que nossa atenção recai sobre

as declarações de tédio presentes nos textos em análise, recorreremos a textos que circulavam na mídia naquele momento a fim de verificar se havia um tratamento da situação de isolamento social que correspondesse ao que estava presente nos textos dos estudantes-autores. Por essa razão, apresentaremos um recorte de alguns textos que circularam na mídia em que as expressões que analisamos foram mobilizadas.

Em nossa busca, notamos que o tédio frente a situação de isolamento era um tema destacado em jornais, vídeos no Youtube, redes sociais, aplicativos de trocas de mensagem (Whatsapp ou Telegram). Além de alguns veículos impulsionarem o sentimento de tédio como reação ao momento que a sociedade vivia e tomavam para si o lugar de autoridade para propor atividades. O jornal *O Estado de Minas*, por exemplo, de abril de 2020, publicou o seguinte:

O período de **reclusão** orientado por órgãos de saúde devido ao **coronavírus** tem deixado muita gente afastada de seus afazeres normais. Com as **famílias em casa**, acaba sobrando tempo livre, o que pode ser uma boa chance de desenvolver atividades para **afugentar o tédio e a ansiedade** comuns nesta época. São opções de diversão, mas o momento também serve para aprimorar conhecimentos, dependendo do interesse de cada um (GONTIJO, 2020 – grifos do texto original).

Algumas mídias sociais também propunham ações para distrair seus usuários. Surgiram brincadeiras difundidas *on-line* que pretendiam afastar o tédio da nova realidade: “A quarentena do coronavírus tem feito as pessoas recorrerem a brincadeiras no **Instagram** como forma de se divertir e escapar do tédio. Com o isolamento social, a plataforma foi tomada por desafios e correntes nos mais variados estilos.” (LOUBAK, 2020 – grifo do texto original).

Além disso, havia diversos *sites* que divulgavam atividades que poderiam ser realizadas em casa; como, por exemplo, Contabilizei.Blog (TORRES, 2022) e a Revista Ana Maria (ANA MARIA, 2020). Os textos desses sites chamam a atenção pela obviedade das sugestões, como, por exemplo, ler um livro, ver filmes, fazer exercícios, estudar, organizar a casa etc. No entanto, essas indicações soavam como soluções simplistas

para resolver um problema muito complexo que todos estavam vivendo. Indicar coisas triviais servia apenas para gerar a sensação de proximidade com o leitor, conseguir seguidores, gerar engajamento e aumentar a visibilidade nos meios digitais. Temos como exemplo uma publicação veiculada no *twitter* pelo usuário Oriente Oficial (@orienterj) – grupo de rap brasileiro que surgiu em Niterói (RJ), em 2008 - que sugere, entre as atividades bem óbvias, que se faça um comentário sobre uma música do próprio *post*, o que seria também uma forma de ampliar a abrangência da publicação no interior da própria postagem na rede social e não necessariamente uma dica para aquele momento de isolamento. Diferentes veículos de comunicação e influenciadores do meio digital apresentavam propostas que se repetiam em variadas publicações como sugestões para a população que enfrentava a pandemia e o isolamento social. Essas dicas não questionavam o tédio, nem a relevância das atividades a que as pessoas se dedicavam antes, elas seguem o imperativo de ter de fazer coisas o tempo todo.

Na própria mídia, vemos embates a respeito da discussão. Veja-se, por exemplo, o que aparece no Portal Semana On:

Parte desses desconfortos já existia na vida antes do novo coronavírus, mas estavam encobertos por um ritmo cotidiano e uma ordem social em que o valor pessoal é medido pela produção. “A maioria de nós era cheia de atividades alienantes, que não dão sentido à realidade. Elas impedem de dar sentido à realidade porque você repete tarefas e produz. A gente vivia antes um cotidiano extremamente empobrecido de significado”, lembra Madeira.

Como para muitos não era comum essa autorreflexão, a redução das atividades sociais impõe uma ruptura que leva a questionamentos de processos automatizados. “Temos

uma desarticulação entre o sujeito e nossa própria biografia. Todo mundo morrendo de trabalhar, correndo, não tem tempo de nada. Como eu não me apropriava de mim mesma, quando eu sou tirada dessas tarefas absurdamente demandantes, aparece muito mais o que, pra mim, não é o tédio. É a falta de sentido”, afirma a psicoterapeuta (PORTAL SEMANA ON, 2020).

Diferentes aspectos do tema ganharam espaço em diversas mídias e se percebia que houve a construção de um vocabulário próprio para aquele momento que estávamos vivendo.

As relações estabelecidas pelos estudantes entre “tédio” e “isolamento” estavam nos discursos que circulavam na época. No período em que os textos foram escritos, a associação entre tédio e isolamento social era repercutida nas mídias sociais e em diversos veículos de mídia.

No dia 25 de março de 2020, o *Diário de Pernambuco* publicou em sua conta oficial no *Twitter* (@DiarioPE) “No tédio neste período de isolamento? Confira 12 comédias românticas para lembrar os anos 2000” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2020). O *post* tinha como *link* uma reportagem que listava comédias românticas disponíveis em serviços de *streaming*, que mostrava um tempo em que não havia pandemia. O *tweet* do jornal interpelava o leitor como alguém entediado pelo isolamento na quarentena.

Em 28 de março de 2020, o jornal *Estado de S. Paulo* publicou a reportagem “Saiba quais são as diferentes fases do isolamento social”. Na reportagem, Casaletti (2020) contava sobre o desabafo de uma pesquisadora brasileira que estava de quarentena em Turin. Essa pesquisadora teria usado as suas redes sociais para “desabafar” sobre o período de quarentena: “Na segunda [semana], o tédio começou a dar as caras e as pessoas começaram a cantar nas janelas e

sacadas, com intuito de envolver os vizinhos para que o sentimento fosse quebrado coletivamente” (CASALETTI, 2020, grifo nosso). O texto não estabelece uma relação direta entre “tédio” e isolamento social. Todavia essa relação pode ser percebida quando a expressão “tédio” é retomada no mesmo período por “sentimento”. Para se “quebrar” esse sentimento era necessária a “coletividade”, ou a saída do isolamento, mesmo que fosse por meio das janelas e sacadas.

A mesma associação é feita em 6 de maio de 2020, pelo colunista Parreiras (2020), no jornal *Estado de Minas*, em um artigo no segmento especial *Pandemia*, um com o título: “Contra o tédio no isolamento social, que tal explorar cavernas virtualmente?”.

Os exemplos apresentados anteriormente proporcionam uma amostragem de diferentes mídias que usavam e difundiam expressões que eram repetidas constantemente e se tornaram recorrentes no cotidiano, como “tédio”, “entediado(a)”, “quarentena”, “isolamento social” entre outras. O emprego recorrente dessas expressões na mídia e nas redes sociais, em um momento de isolamento social, aumentava sua circulação e influenciava na escrita dos estudantes-autores, conforme vamos demonstrar.

Analisaremos os cinco textos selecionados por terem como tema “pandemia e isolamento social”, nosso principal foco de interesse nesse momento.

Nesta versão inicial da produção textual em sala de aula, verificamos que, desde a escolha do assunto – pandemia e isolamento social – manifestar-se um estudante-autor na posição que poderia ser descrita como “apassivar-se ao texto” (FREIRE, 2008, p.45), pois o tema é tratado de modo geral, com muitas semelhanças com o que aparece na mídia. Isso mostrou, para nós, a necessi-

dade de também estarmos atentos ao modo como as informações circulam.

Do ponto de vista do ensino da escrita, em especial na universidade, é preciso considerar que, ainda que saibamos que todo enunciado é um acontecimento na história e recorta um memorável de enunciados anteriores, é preciso proporcionar condições ao aluno de ter uma leitura de seus próprios enuncia-

dos e de fazer exercícios para não se colocar sempre em situação passiva frente ao texto. Queremos observar mais detidamente os ambientes textuais em que o tédio é mencionado para caracterizar esse período de isolamento. Nosso intuito é procurar entender melhor suas motivações e suas condições de leitura dos acontecimentos ao seu entorno. A seguir, daremos início às análises dos textos.

Quadro 2: Operadores argumentativos “inclusive” e “até mesmo”

“[...] a família brasileira, **inclusive** a minha, está em reclusão total superando o **tédio** de ficarmos em casa durante o dia todo e quase todos os dias [...] tomar café da manhã, estudar [...] Passar o resto da tarde assistindo filmes, séries, games ou **até mesmo** lendo um bom livro” [...] no outro dia começar tudo novamente, instaurando o **tédio** em todos da família [...]” (C1) (grifo nosso)

Fonte: Excerto de C1.

O trecho acima, apresenta a palavra “tédio” duas vezes, ele chama a atenção devido ao uso do operador argumentativo “inclusive” com valor aditivo e não somente como estabelecedor de hierarquia em “a família brasileira, inclusive a minha”. A princípio, a soma causa estranheza, já que “minha família” pode estar incluída no conjunto “a família brasileira”. Torna-se, então, importante procurar entender a escolha feita pelo aluno e sua consequência para o sentido do seu texto.

De acordo com Koch (2011, p. 102), operadores argumentativos como “inclusive” “estabelecem a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão “r”. O operador “inclusive”, além de registrar uma hierarquia entre elementos, põe em destaque um argumento mais forte para uma conclusão. Ao usá-lo para introduzir “minha família”, implica que a família de quem fala passa pelos mesmos problemas que outras no país, embora não esperasse ou não quisesse que fosse assim. O operador reforça o argumento de que a “família brasileira está em reclusão” com o testemunho do locutor “in-

clusive a minha” (que é o argumento mais forte). Ao colocar o argumento mais forte na vivência da sua família, o locutor deixa transparecer que não se sente habilitado a falar por toda a “família brasileira”. Ele não apresenta uma visão do todo, sentindo-se seguro a falar pela sua família, pois vivencia apenas essa experiência. A família do locutor funciona como parâmetro para a sua argumentação sobre a reclusão da “família brasileira”. O enunciado emprega a expressão “família brasileira”, quando poderia ter dito “todas as pessoas estão em reclusão”. Todavia, o discurso coloca a “família” como o elemento central da argumentação.

O locutor identifica a sua família com o que chama de “família brasileira”, supondo que haja uma homogeneidade entre as famílias durante a pandemia, que teriam ficado em reclusão. O enunciado promove o apagamento das famílias que não puderam ficar em “reclusão total”, que podem não estar incluídas na noção de “família brasileira” do locutor.

O relatório *Celeiros da pobreza urbana: suplementação de renda e isolamento social em ambientes metropolitanos em tempos*

pandêmicos, publicado pelo Observatório do Estado Social Brasileiro (2020), aponta para uma diferença em relação ao isolamento social entre as classes mais privilegiadas e a classe pobre. Enquanto os primeiros puderam dispor do trabalho remoto e do estudo à distância, essa não foi a realidade para os mais pobres que não puderam se beneficiar da mesma comodidade, ou que não possuíam uma infraestrutura de saneamento básico.

Ao descrever o dia a dia de sua experiência durante a pandemia, percebe-se ainda mais discrepância que há entre a família do locutor e as famílias mais pobres: “todos os dias [...] tomar café da manhã, estudar [...] Passar o resto da tarde assistindo filmes, séries, games ou até mesmo lendo um bom livro”. Gandra (2021) estima que 19 milhões passaram fome no Brasil em 2020, sendo que 12% dos domicílios na área rural e 8,5% das áreas urbanas estiveram em situação de insegurança alimentar grave. O que não parece ser a realidade da família do locutor.

Com uma convivência intimista, a situação retratada talvez seja percebida com maior intensidade por quem a vive, porque nas condições de isolamento todos devem compartilhar integralmente seus dias, semanas, meses... Esse contato constante pode ser inédito para quem o vive e, por isso, é percebido como excessivo.

Convém destacar o uso de uma expressão que ilustra a extensão das atividades no tempo, o que pode ser causador de tédio: “durante o dia todo quase todos os dias”. Na mesma expressão, temos a presença do que pode ser um recurso estilístico que ilustra a repetição, também causadora de tédio, pela presença de aliteração /t/, /d/ e de assonância /o/, /a/. A construção da sensação de tédio por meio da expansão no tempo e repetição delas de atividades são os recur-

sos predominantes no trecho analisado.

Veja-se, por exemplo, a lista de atividades para serem feitas durante o período de isolamento, que iniciam seguindo uma marcação temporal – “tomar café da manhã, estudar”. Em seguida, são listadas atividades que, em sua maioria, requerem a posse de algum aparelho audiovisual, como *smartphone*, *notebook*, computador ou TV, mesmo “estudar”, requer a presença de recursos tecnológicos. Não aparecem na lista situações desvinculadas desses eletrônicos, já que um livro pode ser lido nesse meio.

Chama a atenção que a leitura de um bom livro aparece no final da lista, por meio do operador argumentativo, que serve para construir um argumento mais forte em direção a uma determinada conclusão: “até mesmo lendo um bom livro”.

A conclusão para a qual esta afirmação aponta pode ser a de que ler um bom livro é a última coisa a se fazer para superar o tédio. E essa leitura vem separada de estudar. Portanto, no trecho não vislumbramos uma disposição do estudante-autor, digamos assim, para compreender o mundo à sua volta. Ele se apoia na compreensão de que ficar em casa dá tédio e não relaciona a necessidade de estudar ou ler para compreender os problemas relacionados à pandemia. Para nós, refletir sobre esse problema tem importância no sentido de compreender a formação e leitor que temos sustentado ao longo da escolarização e que tem seus reflexos na formação universitária. Se, por um lado, é importante reconhecer que o estudante-autor lança mão de recursos para construir a sensação de tédio, por outro lado, é importante refletir em que medida a escolha dessa sensação está vinculada a uma proposta de interpretação da sua própria situação ou se ele simplesmente recolhe o que tem sido dito no seu entorno e ainda não trabalha su-

ficientemente a ponto de torná-lo próprio. **tédio** como foco destacado na situação de isolamento, vejamos o trecho da crônica C3:

Quadro 3: Operadores argumentativos “tanto que mesmo” e “até”

O **tédio** é **tanto que mesmo** com minha família comigo todos os dias me sinto sozinho, quero ter contato com pessoas novamente, pode ser com um desconhecido ou **até** a pessoa que mais odeio, **mas** queria conversar com alguém “diferente” sobre qualquer assunto, realmente o ser humano não foi criado para viver sozinho. Comércios fechados, **tudo** parado, ninguém nas ruas, trancado no meu quarto ansioso minha sanidade é afetada, estou realmente isolado. Não sei mais o que fazer e não tenho mais o que fazer, já fiz todas as minhas obrigações, **todas** as lições da faculdade. (C3) (grifo nosso)

Fonte: Excerto de C3.

No trecho de C3 exposto acima, assim como no exemplo anterior, encontramos elementos linguísticos que têm como função mostrar a força argumentativa dos enunciados e conduzir o leitor a um determinado efeito de sentido, mas neste caso, há algumas novidades.

Logo no começo do parágrafo, temos um termo, “tanto”, que cria um efeito de comprovação do “tédio” e de sua intensidade. Em seguida, aparece o termo “mesmo”, que estabelece uma hierarquia dos elementos, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão diferente da ideia de companhia representada pela família, uma vez que o estudante-autor afirma que se sente sozinho.

A sensação de **tédio** parece ser responsável pelo sentimento em relação ao cotidiano. O sujeito da enunciação vai do **tédio** à **solidão** e quer se encontrar com pessoas. Chama a atenção que a construção do texto sugere que a família não faz parte do grupo de “pessoas”. Do grupo considerado “pessoas”, ele destaca desconhecidos e, por meio do operador “até”, assinala a introdução do argumento mais forte nessa escala para a conclusão: “a pessoa que mais odeio” que não entraria na lista de pessoas que se possa querer encontrar. O locutor apresenta dois argumentos que orientam para a conclusão **r** (o desejo de “ter contato com pes-

soas novamente”). O argumento **p**, “ter contato com um desconhecido”, e o argumento **p'**, “ter contato até com a pessoa que eu mais odeio”, são orientados no mesmo sentido, sendo que **p'** é o argumento mais forte para a conclusão **r**. O locutor, ao aceitar **p'** como argumento para **r**, obrigatoriamente, deve aceitar o argumento mais fraco **p**. Todavia, o contrário não é válido. Da perspectiva do locutor, conversar com um desconhecido tem um impacto menor do que conversar com quem ele mais odeia.

O operador “mas” que se sucede “a pessoa que mais odeio”, altera a orientação argumentativa que seria “não se deseja conversar com desconhecidos ou pessoas de quem não gostamos”, inserindo um argumento mais forte, ou seja, na situação de isolamento, que instaura sensações de **tédio** e **solidão**, ele sente a necessidade de conversar com pessoas diferentes da sua família e, por isso, acolheria qualquer pessoa.

Para Ducrot e Anscombre (1981), o operador argumentativo “mas” tem uma orientação diferente do operador “até”. Enquanto “até” encadeia uma hierarquia de argumentos **p** que conduzem a uma conclusão **r**, o operador “mas” opõe dois argumentos em sentidos opostos em relação à conclusão **r**. Se até agora tínhamos **p**, **p'** e até **p''** (sendo o último o argumento mais forte), agora temos **p** mas **q**.

Koch (2011), afirma que “existe uma conclusão *r* que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por *p*, e não confirmada por *q*” (KOCK, 2011, p. 102). A força de *q* contrária a *r* é mais forte do que *p*, que conduz a conclusão para **não-r**. Vejamos, então, o período: “[...] quero ter contato com pessoas novamente, pode ser com um desconhecido ou até a pessoa que eu mais odeio, **mas** queria conversar com alguém ‘diferente’”. Se entendermos esse período segundo o esquema apresentado anteriormente teríamos: *p*, até *p'*, mas *q* então **não-r**. Todavia, poder-se-ia indagar se realmente “queria conversar com alguém ‘diferente’” tem um sentido argumentativo contrário a “pode ser com um desconhecido ou até a pessoa que eu mais odeio” que direcionaria para uma conclusão **não-r**.

À primeira vista, parece que todos os argumentos apontam para o mesmo sentido. Todavia, temos de considerar que o verbo na sentença: *queria* conversar com alguém “diferente” está no condicional, o que indica que o locutor *queria* conversar com alguém, mas não conversa com ninguém. O locutor (L) apresenta dois pontos de vista expressos por dois enunciadores – enunciador 1 (E1) e enunciador 2 (E2):

E1 → quer conversar com alguém

E2 → não conversa com ninguém.

O que nos leva a compreender a sentença com o verbo no condicional *queria* como um

argumento *q*, que tem uma força ilocucional maior do que *p*, que direciona para **não-r**.

Adiante encontramos “tudo parado” logo depois de “comércios fechados”. Note-se que o operador “tudo”, com seu sentido de totalidade, não fecha uma lista, ele está aplicado a comércio causando a impressão de que é a isso que se resume o fechamento total.

Ao final do trecho, temos outro termo com sentido de afirmação plena, “todas”, repetido duas vezes. O uso de “todas” segue o padrão do uso de “tudo”, não há uma lista, passa-se de “todas as obrigações”, sem explicitação de quais sejam, para “todas as lições da faculdade”, de modo que não se sabe se estas fecham um conjunto de obrigações ou se estão em paralelo.

A posição do locutor em relação ao novo cenário que se estabelece parece ser a de que, na sua percepção, a vida acontece fora de casa numa interação social mais abrangente que a vivência familiar e que as obrigações estão fora da situação de pandemia, uma vez que não há menção sobre qualquer envolvimento com a compreensão do fenômeno, da reação das pessoas diante da situação ou de si mesmo frente ao novo quadro. Sua atenção se volta apenas a seu sentimento frente à necessidade de isolamento e não ao que está acontecendo no seu entorno mais amplo.

O próximo fragmento, extraído de C4, segue o mesmo padrão do segmento extraído de C3 no que concerne ao foco no tédio relacionado à impossibilidade de interagir socialmente.

Quadro 4: operador argumentativo “já” e o substantivo “tédio”

As pessoas **já** não saem de casa a mais de um mês, escolas fechadas, bares fechados, baladas fechadas, o **tédio** instaurado. (C4) (grifo nosso)

Fonte: excerto C4

É em C5 que vamos encontrar uma menção ao vírus e uma crítica política:

Quadro 5: operadores argumentativos “mas”, “tudo isso” e “mesmo”

Quem imaginaria, um inimigo invisível, que tira vidas, tira empregos, proíbe abraços e nos faz ter receio até do ar.

Mas em meio a **tudo isso**, difícil **mesmo** é acreditar em um presidente que com 10.000 mortes encontra motivos para comemorar. (C5) (grifo nosso)

Fonte: Excerto de C5

Temos aqui a descrição da situação vivida frente à pandemia: as restrições que a população enfrentava. O estudante-autor inicia o último parágrafo com o operador “mas”, que introduz uma oposição que pode ser percebida mais claramente do que em C3. Aqui há um contraste em relação ao que foi apresentado, esperava-se que a ameaça do vírus provocasse no então presidente da república ações adequadas ao seu cargo para superar ou amenizar as consequências da pandemia, que ele fosse solidário aos que sofrem com a doença ou com as famílias que perderam seus entes queridos, além de tomar ações para conter o avanço do vírus (argumento **p**), no entanto, não é isso que acontece. O presidente encontra motivos

para comemorar (conclusão **não-r**).

Na sequência, há o termo “tudo” conduzindo o leitor para uma afirmação que, junto com o pronome “isso”, resume o que foi apresentado anteriormente, o estudante-autor afirma ser “difícil” e acrescenta o operador “mesmo”, a fim de reforçar sua incredulidade diante das ações do presidente, que frente à situação vivida pelo povo e o número de mortos causadas pelo COVID-19, acha adequado fazer uma festa em sua residência, situação que não pode ser vista como aceitável para o líder de uma nação em crise e, assim, por meio de uma crítica política, o mundo que cerca o estudante-autor entra no desenvolvimento dessa crônica.

Por fim, veremos a seguir o texto C2:

Quadro 6: operador argumentativo “mas” e adjetivo “entediada”

Estou **entediada**. **Mas** não é falta do que fazer, pelo contrário.

Todos dias sou impactada por pelo menos dez conselhos motivacionais sobre como aproveitar a quarentena: levante, tome um banho, um café, assista todos os filmes salvos na sua lista do Netflix, escreva sobre como está se sentindo, faça uma meditação, beba água, organize o guarda-roupa, aprenda uma receita nova... e por aí vai. Em resumo, preciso ser produtiva e tirar o melhor de cada segundo de confinamento. (C2) (grifo nosso)

Fonte: Excerto C2

A introdução do texto acontece com uma frase na qual aparece o adjetivo “entediada”. A condição do tédio é assumida em frase afirmativa. Em seguida, há o início de outra frase com a adversativa “mas”, fazendo um contraponto às afirmações correntes de que o tédio decorre da falta do que fazer.

Na sequência do texto, são enumeradas tarefas que poderiam ser realizadas durante

o período de pandemia. O locutor reproduz o discurso sobre as sugestões de atividade que era veiculado com frequência em diferentes mídias para preencher o tempo daqueles que estão isolados em suas casas.

O encerramento do parágrafo se dá de forma irônica ao contrapor o “entediada” do início com precisar ser “produtiva”. O locutor relaciona conselhos dos profissionais

que buscam ocupar um espaço na pandemia propondo soluções seja por meio da publicidade de produtos que supostamente amenizariam as dificuldades do isolamento, seja por meio de tratamento para os males reconhecidos naquele momento, como o tédio, por exemplo.

Considerações finais

As crônicas apresentam algumas perspectivas sobre o isolamento social. Podemos ver em cada fragmento destacado para análise leituras da situação que se equivalem, apresentando problemas similares. Um dos estudantes afirma que se sente sozinho mesmo quando está com a família. Essa visão dialoga com a de outro em que os membros da família não são categorizados como sendo pessoas.

Em outro trecho analisado, reclama-se do excesso de conselhos motivacionais prosaicos de como se portar durante a pandemia. Há o estudante-autor que “grita” ao perceber que sua rotina foi comprometida, porque tudo está fechado.

São diversos apelos dos estudantes; no entanto, percebemos que nos textos apresentados – cada um à sua maneira – houve uma reiteração do discurso predominante tomado como um senso comum: a ideia de que naquele momento o tédio era onipresente e inevitável.

Não se buscava entender o motivo do tédio, ou mesmo compreender se aquele tédio realmente era o maior problema do isolamento. Os estudantes-autores não falavam sobre como enfrentar situações semelhantes no futuro. Havia um silenciamento sobre temas como pessoas com insegurança alimentar, sobre episódios de violência doméstica, sobre desemprego, inflação, escassez de alimento, desigualdade social etc.

Percebe-se que os estudantes não anali-

saram de forma mais ampla a situação enfrentada naquele momento por todos. Nota-se apenas reclamações de como estavam sofrendo com as restrições impostas pela pandemia.

Então, talvez, o que tenhamos aqui seja um posicionamento hegemônico, correspondente como a classe média deveria se entediar diante de uma nova ordem, que não corresponde a um padrão de comportamento absorvido, sendo essa a leitura que ela faz do mundo a sua volta, enxerga apenas suas “necessidades” imediatas, tudo é centrado em si mesma.

Acreditamos que a leitura influencia as pessoas de diferentes formas. Barzotto (2020), em uma entrevista para o *site* “Fala universidade”, afirma que: “O que se espera é que um processo de leitura bem conduzido insira o adolescente no conhecimento acumulado pela humanidade e permita que compreenda melhor seu tempo”.

Falta na formação do estudante-autor a capacidade de reflexão atenta sobre mundo que o cerca, pois os textos escritos se restringem apenas a reproduzir o discurso preponderante de senso comum, sem discussão ou debate com seus interlocutores.

E esse é o papel do professor de Língua Portuguesa que está em sala de aula. Sua atuação deveria estar centrada na formação de leitores e escritores com capacidade crítica que tenham algo a acrescentar ao debate atual. Precisamos de “profissionais formados com o compromisso ético de dar uma contribuição ao conhecimento acumulado pela humanidade e, por isso, levar consigo a necessidade do acesso ao conhecimento acumulado até o momento.” (BARZOTTO, 2016, p.168).

Apesar do fim da pandemia, a imensa desigualdade social do país, que permitiu apenas a uma minoria adotar o isolamento

social, permanece inalterada. Para a parcela majoritária da população que teve de continuar saindo de suas casas para buscar o seu sustento, temas como tédio não estavam em pauta. Para esses, os impactos da pandemia nem foram ainda dimensionados.

Referências

ASSIS, A. W. A.. O uso de Operadores Argumentativos em notícias online. **Revista Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 59-75, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14438>. Acesso em: 04 out. 2021.

BARZOTTO, V. H. Prefácio. In: BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BARZOTTO, V. H. **Leitura, escrita e relação com conhecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BARZOTTO, V. H. **A leitura na juventude e as contribuições desta para a sociedade**: a influência da leitura na vida de jovens Publicado em 20 mai. 2020 disponível em: <https://falauiversidades.com.br/a-leitura-na-juventude-e-as-contribuicoes-desta-para-a-sociedade/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BENDER, F. C.; LAURITO, I.B. **Crônica, história, teoria e prática**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

CÂNDIDO, A. **A vida ao rés-do-chão**. In: ANDRADE, Carlos Drummond et al. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2003. v. 5, Prefácio.

CASALETTI, D. Saiba quais são as diferentes fases do isolamento social. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 mar. 2020. Blogs Divirta-se, Cultura. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/blogs/divirta-se/as-fases-do-isolamento/>. Acesso em 23 out. 2021.

CONTABILIZEI.Blog, 2022. TORRES, V. 11 Dicas: O que fazer na quarentena? Coisas para Passar o Tédio. **Contabilizei.blog**, 2022. Disponível em: <https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/o-que-fazer-na-quarentena/>. Acesso em: 04 jul. 2023

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **No tédio neste pe-**

ríodo de isolamento? Confira 12 comédias românticas para lembrar os anos 2000. Recife, 25 mar. 2020. Twitter @DiarioPE. Disponível em: <https://twitter.com/DiarioPE/status/1242966494964674563>. Acesso em: 23 out. 2021.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O. **Énonciation**. **Encyclopaedia Universalis**, 1990, disponível em <https://www.universalis.fr/encyclopedie/enonciation/>. acessado em 23 out. 2021.

DUCROT, O. **Argumentação 'topoi' argumentativos**. In: GUIMARÃES, E. (org) História e sentido na linguagem. Campinas: Pontes, 1989.

DUCROT, O. ANSCOMBRE, J. C. **Polifonía y argumentación**. Conferencias del seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho'Água, 2008

GANDRA, A. **Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no Brasil no fim de 2020**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>. Acesso em 04 jun. 2023.

GONTIJO, J. Isolamento social é oportunidade para fazer atividades de desenvolvimento pessoal e organização doméstica. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 9 abr. 2020. Saúde e Bem Viver. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2020/04/09/interna_bem_viver,1136833/isolamento-social-e-opportunidade-para-fazer-atividades-de-desenvolvimento.shtml#:~:text=Isolamento%20social%20%C3%A9%20oportunidade%20para,dom%C3%A9stica%20%2D%20Sa%C3%BAde%20%2D%20Estado%20de%20Minas. Acesso em: 9 ago. 2020

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUBAK, A. L. Brincadeiras para Instagram na quarentena: dez desafios para fazer no app.

TechTudo, 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/03/brincadeiras-para-instagram-na-quarentena-dez-desafios-para-fazer-no-app.ghtml>. Acesso em: 14 out. 2021.

MORAIS, M. E. G.; FRANÇA, M. G. S. de; NASCIMENTO, E. P. do. Semântica argumentativa e enunciativa: uma análise dos operadores argumentativos. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 21, n. 1, p. 63-76, 2019.

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative Analysis**: oral versions of personal experience. Seattle: University of Washington Press, 1967.

OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO. Relatório: **Celeiros da pobreza urbana**: suplementação de renda e isolamento social em ambientes metropolitanos em tempos pandêmicos. Goiânia, 2020; disponível em http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2020/05/timbrado_relatorio-02.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

ORIENTE OFICIAL. **5 coisas para se fazer na quarentena [...]**. Rio de Janeiro, RJ, 27 mar. 2020. Twitter @orienterj. Disponível em: <https://twitter.com/orienterj/status/1243577804731510784>. Acesso em: 23 out. 2020.

PARREIRAS, M. Contra o tédio no isolamento social, que tal explorar cavernas virtualmente?, **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 06 mai. 2020. Gerais. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/06/interna_gerais,1144897/contra-o-tedio-no-isolamento-social-que-tal-explorar-cavernas-virtual.shtml. Acesso em: 23 out. 2021.

REVISTA ANAMARIA, 2020. Como diminuir o tédio durante a quarentena do coronavírus? Veja 7 dicas. **Revista AnaMaria**, 2020. Disponível em: <https://revistaanamaria.com.br/noticias/ultimas-noticias/como-diminui-o-tedio-durante-a-quarentena-do-coronavirus-veja-7-dicas.phtml>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SEMANA ON, 2020. Tédio na quarentena? O que há por trás da queixa da 'falta do que fazer' no isolamento. **Semana on**, 07 abr. 2020. Disponível em: <https://semanaon.com.br/comportamento/tedio-na-quarentena-o-que-ha-por-tras-da-queixa-da-falta-do-que-fazer-no-isolamento/>. Acesso em: 23 out. 2021.

*Recebido em: 18/07/2023
Aprovado em: 04/10/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.