

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 28, n. 84 Suplemento,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, Setembro/Dezembro 2022
Anais da XVII JNLFLP**

R454

***Revista Philologus*, Ano 28, n. 84 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2022. 1428p.**

Quadrimestral

e-ISSN 1413-6457 e ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de Filologia e de Linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)

Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ

(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e <http://www.filologia.org.br/rph/>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Prof ^a Dr ^a Anne Caroline de Moraes Santos
Secretária:	Prof ^a Dr ^a Celina Márcia de Souza Abbade
Diretora Cultural:	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretor Financeiro Interino:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Diretora de Publicações:	Prof ^a Dr ^a Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Vice-Diretor de Publicações:	Prof. M ^e Juan Rodríguez da Cruz

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta Revista.

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre Antônio Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alícia Duhá Lose (UFBA), Aline Salucci Nunes (UERJ), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcília Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gláucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), João Muteteca Naeue (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China) e Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Juan Rodriguez da Cruz
Editoração eletrônica	José Mario Botelho e Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Equipe de Revisoras

Anne Caroline de Moraes Santos	Ana Claudia dos Reis G. Vinha Fernandes
Gabrielle Gaspar	Larissa de Freitas de Souza

Distribuição

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....	17-18
01. A arte e a literatura como fonte de aprendizado em medicina: medicina narrativa e o Ensino Médico.....	19-33
<i>Peterson Gonçalves Teixeira, Crisóstomo Lima do Nascimento, Jackeline Barcelos Corrêa e Amaro Sebastião de Souza Quintino</i>	
02. A contribuição da literatura afro-brasileira como instrumento de afirmação identitária por meio da obra infantil “Minha mãe é negra sim”.....	34-49
<i>Maria Diva dos Santos e Warley José Campos Rocha</i>	
03. A diversidade das Tecnologias Assistivas e do Letramento Digital como suporte educativo para os discentes do curso superior com deficiência visual (DV).....	50-63
<i>Nathália Rosalino Tamy e Jackeline Barcelos Corrêa e Amaro Sebastião de Souza Quintino</i>	
04. A identidade do sujeito na pós-modernidade: trilhas para reflexões sobre a produção artística contemporânea.....	64-79
<i>Andrea Ujakova Corrêa e Silvana Moreli Vicente Dias</i>	
05. A identidade social da comunidade LGBT: contribuições da sociolinguística para ações de políticas públicas.....	80-8
<i>Karine Ribeiro de Moraes, Jefferson Queiroz de Sousa, Letícia Gomes Alvarenga e Shirlena Campos de Souza Amaral</i>	
06. A importância da alfabetização e letramento na educação infantil.....	89-96
<i>Laís Soliño Francisco de Abreu Dantas, Cristiana Barcelos da Silva e Jussara de Paula da Silva Moura</i>	
07. A importância de criação de materiais didáticos para o fortalecimento da língua indígena wai wai – aldeia Mapuera.....	97-108
<i>Simone Cristina Menezes Martins</i>	
08. A Língua Brasileira de Sinais e os alunos surdos na Educação Superior: em pauta o direito linguístico.....	109-26
<i>Aline Costalonga Gama, Josué Rego da Silva, Letícia Gomes Alvarenga, Décio Nascimento Guimarães e Shirlena Campos de Souza Amaral</i>	

09. **A linguagem científica e a transposição didática no ensino de Ciências.....127-37**
Aline Peixoto Vilaça Dias, Gelbis Martins Agostinho, Luciana de Oliveira Silva, Eliana Crispim França Luquetti e Carlos Henrique Medeiros de Souza
10. **A linguagem simples como precursor do acesso à justiça....138-47**
Giliana Assad Lubanco, Rosalee Santos Crespo Istoe, Aline Souza Tinoco Gomes de Melo e Kissila Machado Ferreira
11. **A linguagem da criança no contexto das redes sociais digitais.....148-65**
Moniki Aguiar Mozzer Denucci, Elizabeth Matilda Oliveira Williams e Carlos Henrique Medeiros de Souza
12. **A literatura de cordel como contribuição para o letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental.....166-75**
Suelen Monteiro Piraino e Maria Isaura Rodrigues Pinto
13. **A materialização de um discurso transgressor do corpo masculino no cenário audiovisual após o movimento ativista #metoo....176-91**
Raul Chatel Neto, Ives da Silva Duque-Pereira e Sérgio Arruda de Moura
14. **A oralidade em sala de aula: uma abordagem sociolinguística.....192-207**
Gilcilene Alves Dantas Leal e Maria da Guia Taveiro Silva
15. **A oralidade e a escrita como tema do conto “Vestida de preto”, de Mário de Andrade.....208-21**
Susie Midori dos Santos Sato Santana
16. **A polissemia das expressões coisa, negócio e trem do português brasileiro.....222-35**
Mariana Figueira Gil e Jaqueline Maria de Almeida
17. **“A revolução dos bichos”, de George Orwell: Graphic novel e novas formas de ler um clássico literário.....236-43**
Tainá Martins da Silva e Silvana Moreli Vicente Dias
18. **A Semântica Cognitiva e sua aplicação na análise de histórias em quadrinhos.....244-56**
Calvin Cossich de Almeida, Evelyn Clen Barcelos Tomaz, Jaqueline Maria de Almeida, Juan Carlos Carvalho dos Santos, Kayo Oliveira dos Santos, Mirella Rocha Baptista e Najla Freitas Ferreira

19. **A significação em Deleuze, Guattari e Simondon: traçados iniciantes.....**257-67
Daniela Jaqueline Tôrres Barreto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
20. **A sociedade carioca do século XIX e a eterna contradição humana: percepções na análise do *ethos* na obra “A Cartomante”, de Machado de Assis.....**268-83
Patrícia Peres Ferreira Nicolini, Rafaela Sepulveda Aleixo Lima, Roberta Dias Mardegan e Sérgio Arruda de Moura
21. **A valorização das línguas de imigração em Domingos Martins-ES.....**284-91
Thiago de Souza Silva e Daillane dos Santos Avelar
22. **Aboio de vaqueiro: representação do vaqueiro e de seu canto na música “A morte do vaqueiro”, de Luiz Gonzaga do Nascimento e Nelson Barbalho de Siqueira.....**292-305
Jeniel Silva Gomes e Lilian Castelo Branco de Lima
23. **Alfabetização e letramento: uma relação que cintila o compromisso da escola na construção da cidadania.....**306-16
Jussara de Paula da Silva Moura e Cristiana Barcelos da Silva
24. **Alfabetização e letramento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA).....**317-30
Priscila de Andrade Barroso Peixoto, Tatiane Almeida de Souza, Poliana Campos Côrtes Luna, Karen Gomes Ramos e Eliana Crispim França Luquetti
25. **Análise literária da música “Tempo perdido” e a liquidez de Bauman.....**331-40
Flávia Teixeira Silva Pires, Karla de Mello Silva, Moyana Mariano Robles-Lessa e Carlos Henrique Medeiros de Souza
26. **Análise do *ethos* de Juliette: desconstrução do estereótipo da mulher nordestina.....**341-50
Raissa da Silva Pereira, Pedro Henrique Lopes de Melo e Nádia Maria Silveira Costa de Melo
27. **Análise por medidas estatísticas da evolução da escrita de participantes do projeto oficina de textos do IFRO.....**351-62
Warley José Campos Rocha, Loyva Haialla Ribeiro Lima, Maria

Eduarda de Oliveira Crist, Melissa Bernardino dos Santos e Janete Schubert

28. **Aprender/ desaprender/ reaprender – o ensino da língua materna na escola, com base nas ideias de Leila Ribeiro e Bernard Charlot.....**363-72
Moacir dos Santos da Silva e Sérgio Arruda de Moura
29. **As marcas da oralidade na escrita: reflexões e desafios no ensino de Língua Portuguesa.....**373-88
Juçara Grubertda Silva, Luciane de Oliveira Gonçalves Rios, Aline Saddi Chaves e Maria Leda Pinto
30. **As máscaras do Harém. As cartas persas, de montesquieu, e a metáfora do estado despótico.....**389-406
Ricardo Hiroyuki Shibata
31. **As múltiplas linguagens dentro e fora da na escola como instrumento de preconceitos linguísticos e raciais.....**407-22
Jackeline Barcelos Corrêa, Thiago Azevedo da Silva, Amaro Sebastião de Souza Quintino e Peterson Gonçalves Teixeira
32. **Atuação dos fatores sociais na concordância verbal com o pronome nós na fala maranhense.....**423-35
Elimária Oliveira Lima
33. **Atuação de professores no desenvolvimento das múltiplas linguagens na Educação Infantil.....**436-52
Mágda Lima Silva
34. **Auto(formação) continuada de professores: contribuições e desafios.....**453-66
Juliana Leal Facundes e Miliane Moreira Cardoso Vieira
35. **Construção de letramentos acadêmicos nas trajetórias de alunos surdos no Ensino Superior: desafios e possibilidades.....**467-81
Gilson Borges de Souza, Ana Paula Borges de Souza, Rodrigo Amil e Fernanda Castro Manhães
36. **Contribuições das obras de Monteiro Lobato para a alfabetização e o letramento: uma breve análise da última década.....**482-91
Caroline dos Santos Florentino de Barros e Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

37. **Contribuições do ensino de Literatura para a formação do aluno leitor.....**492-508
Vanessa Alencar de Lima e César Alessandro Sagrillo Figueiredo
38. **Da fala para a escrita: o uso de regras não padrão por alunos do Ensino Fundamental.....**509-26
Matheus Carvalho Lima e Maria da Guia Taveiro Silva
39. **Da oralidade à escrita: reflexões pantaneiras.....**527-42
Maria Paulina Garcia Rondon, Natalina Sierra Assêncio Costa e Rosa Maria Gonçalves Mongelos
40. **Diálogos sobre as políticas públicas inclusivas na educação do surdo.....**543-56
Joicy de Souza Ribeiro Quitete, Lauiza Rangel da Silva, Michele da Silva Bastos Rodrigues e Luane Gomes de Azevedo
41. **Diversidade étnico-racial nas aulas de Língua Portuguesa: a importância da difusão da literatura africana de autoria negra para uma educação antirracista.....**557-71
Raquel do Rosario Silva, Shirlena Campos de Souza Amaral, Marília Siqueira da Silva e Camila do Rosario Silva Barreto
42. **Djuena Tikuna e Marcia Wayna Kambeba: duas vozes de mulheres no ciberespaço.....**572-88
Érika Rodrigues Jerônimo e Luama Socio
43. **Educação e estratégias de desenvolvimento cognitivo de idosos: a tecnologia como um auxiliar do envelhecimento saudável..**589-601
Fernando Basílio dos Santos, Kissila Machado Ferreira, Elizabeth da Conceição Carvalho Nunes e Fernanda Castro Manhães
44. **Empréstimo da língua indígena: o uso da língua tupi na língua portuguesa falada no Brasil.....**602-13
Inézia Belizário e Antônio Carlos Santana de Souza
45. **Ensino de Língua Portuguesa e posicionamento docente: a multimodalidade prevista na Base Nacional Comum Curricular...614-29**
Beatriz Araújo de Rezende Neves, Cristiana Barcelos da Silva, Rachel Peralva Menezes Vasconcellos e Laís Soliño Francisco de Abreu
46. **Entre a cruz e a espada: escolástica, humanismo e hibridismo cultural na Arte de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595).....**630-39
Leonardo Ferreira Kaltner

47. **Epistemologia genética e a aquisição da linguagem: uma aproximação entre Saussure e Piaget.....640-52**
Sinthia Moreira Silva, Arthur Solordanos Curty e Ana Bruna Freitas Faria
48. **Estratégias linguísticas nos moldes de uma mentalidade neoliberal – #eusou.....653-65**
Allan Cordeiro da Silveira
49. **Fanfics publicadas em sites não convencionais: uma análise hipertextual sobre ficções de fã no Instagram.....666-79**
Márcia Helena de Melo Pereira, Thalita Rocha Souza e Kendra Santos Silveira
50. **Formação continuada de professores e o documento curricular de Roraima: o conhecimento matemático na educação infantil..680-91**
Verônica de Oliveira Magalhães, Juanita Nadine Bacchus, Bibiana Araújo Pereira Bulcão e Francisca Ângela de Oliveira Sousa
51. **Fugas da verdade: um estudo do discurso da verdade na literatura fantástica.....692-700**
Ananda Maria Ferreira Missailidis e Flavio García
52. **Hiperônimos e hipônimos na sala de aula do Ensino Fundamental anos finais na Região Tocantina do Maranhão.....701-15**
Aline Marques Borges Alves, Adriana Alves Silva Lima e Sônia Maria Nogueira
53. **Identidade indígena em jogo: o posicionamento do sujeito na produção discursiva dos povos originários brasileiros.....716-27**
Luama Socio
54. **Importância da linguagem como fator identitário.....728-35**
Juliana da Silva Gomes, Carla Barcelos Nogueira Soares, Denise Lima Tinoco, Neuza Maria de Siqueira Nunes e Maria Margarete Salvate Brasil
55. **Influência religiosa na toponímia do município de Conceição do Araguaia.....736-52**
Rosiléia de Oliveira Mundoco
56. **“Já se olhou no espelho hoje?”: combate à gordofobia no gênero discursivo podcast.....753-63**
Carla Daniele Saraiva Bertuleza, Elizaeth Jacira Barbosa, Pedro

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Henrique Lopes de Melo, Raissa da Silva Pereira e Sarah Kiarelly dos Santos Silva

57. **Leitura de tirinhas e construção de sentidos.....764-71**
Brenda dos Santos Ginú, Julia Ferreira das Flores, Marllon Walfrido da Silva, Thayani Mikelly Caetano Tadeu Silva e Maria Isaura Rodrigues Pinto
58. **Letramento matemático: reflexões em torno da Educação Básica.....772-83**
Gelbis Martins Agostinho, Luciana da Silva Oliveira, Aline Peixoto Vilaça Dias e Eliana Crispim França Luquetti
59. **Letramento científico e o estímulo a função social do ensino de Ciências.....784-94**
Luciana de Oliveira Silva, Gelbis Martins Agostinho, Roberta Aparecida de Sales, Aline Peixoto Vilaça Dias e Eliana Crispim França Luquetti
60. **Letramento digital e docência de história pós-pandemia....795-800**
Tamara Cecília Rangel Gomes, Ethmar Vieira de Andrade Filho e Clarisse Conceição Rangel Gomes
61. **Libras na Educação Básica profissional: práticas pedagógicas de inclusão em Tanguá.....801-8**
Alini Ribeiro Nogueira Silva, Cristiana Barcelos da Silva e Adriana Barbosa de Souza
62. **Libras: aspectos linguísticos e diversidade cultural da comunidade surda.....809-21**
Joicy de Souza Ribeiro Quitete e Bianka Pires Andre
63. **Libras como firmamento da cultura surda: extensão social, política e educacional.....822-30**
Luane Gomes de Azevedo, Michele da Silva Bastos Rodrigues, Lauiza Rangel da Silva e Joicy de Souza Ribeiro Quitete
64. **Língua Brasileira de Sinais, extensão universitária e acessibilidade comunicativa no Ensino Superior: proposta de inclusão e valorização da cultura surda.....831-40**
Cristiana Barcelos da Silva, Adriana Barbosa de Souza e Alini Ribeiro Nogueira Silva
65. **Língua portuguesa e tecnologia em HQ: uma proposta de sequência didática.....841-57**

*Ester Portugal da Silva Rocha, Lorrane Estacio do Prado da Silva,
Mayara Xavier Vito Pezarino e Marlene Soares Freire Germano*

- 66. Língua e Literatura à época do renascimento em Portugal....858-72**
Ricardo Hiroyuki Shibata
- 67. Linguagem jurídica: implicações acerca da compreensão e acesso à justiça.....873-79**
Mariana Carla Marques Possole e Carlos Henrique Medeiros de Souza
- 68. Mapeamento da produção científica na temática Educação 4.0.....880-88**
Lucas Capita Quarto, Fabio Machado de Oliveira, Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima e Fernanda Castro Manhães
- 69. O arranjo produtivo local do coco babaçu no Tocantins: breves perspectivas conceituais.....889-8**
Adão Emanuel Silva Rodrigues, Amanda Gissele de Sousa Silva e Paulo Hernandes Gonçalves da Silva
- 70. O direito à educação para os povos indígenas no Brasil: principais avanços e desafios.....899-8**
Camila do Rosario Silva Barreto, Raquel do Rosario Silva, Letícia Rangel de Azeredo, Gabriela do Rosario Silva e Shirlena Campos de Souza Amaral
- 71. O estudo do léxico no Ensino Fundamental II: uma análise reflexiva à luz do documento curricular do Tocantins (DCT).....909-19**
Franqueslane Ferreira de Lima e Karylleila dos Santos Andrade Klinger
- 72. O feminismo em Hester Prynne.....920-30**
Juan Rodrigues da Cruz
- 73. O gênero *fanfiction* em dois ambientes digitais: de um *site* convencional para o *Tiktok*.....931-47**
Márcia Helena de Melo Pereira, Ana Clara Benevides Lopes e Amanda Bonfim Silva
- 74. O papel do ensino da língua portuguesa na perpetuação do preconceito linguístico.....948-59**
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi, Maria Luísa Terra Cola e Kathia Vívian Machado dos Santos Soares

75. **O papel das expressões “Não manuais-ENMS” na Libras.....960-8**
Ione Barbosa de Oliveira Silva, Vera Pacheco e Adriana Stella C. Lessa-de-Oliveira
76. **O papel da variação linguística na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....969-8**
Letícia Rangel de Azeredo, Camila do Rosario Silva Barreto, Lorena dos Santos Barreto e Eliana Crispim França Luquetti
77. **O processo histórico de transformação ocorrido na língua portuguesa e nas variações linguísticas: metaplasmos em variedades rurais do sul do Pará.....979-89**
Bonfim Queiroz Lima, Angelica Bernaldino Costa, Leandro Rodrigues Sousa, Raquel Araújo Souza e Simone Ferreira Sena
78. **O que escondem os pescadores em suas falas? “segredo” e “mentira” no âmbito da pesca artesanal.....990-1007**
Eduardo Moreira e Leandro Garcia Pinho
79. **O sentimento do fantástico no conto “Orientação dos gatos”, de Julio Cortázar.....1008-23**
João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça e Fábio Dobashi Furuzato
80. **O socioleto utilizado por menores infratores em cumprimento de medida sócio-educativa de privação de liberdade.....1024-35**
Danila Ferreira Cardoso e Eliana Crispim França Luqueti
81. **O texto literário e a formação de leitores.....1036-51**
Verônica Caroline Carvalho Moreira
82. **O uso das formas “você” e “senhor” como estratégias de cortesia no ensino de Língua Portuguesa.....1052-63**
Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze
83. **Oralidade e escrita: algumas considerações a partir da Sociolinguística Educacional.....1064-81**
Augusto César de Almeida Barbosa, Cristina Iung de Carvalho Campos, Ana Paula Tribesse Patrício Dargel e Adélia Maria Evangelista Azevedo
84. **Ortografia: ensino e aprendizagem da pontuação e acentuação no Ensino Fundamental.....1082-92**
Antonio Cilírio da Silva Neto, Marilene Souza da Silva e Aldenice da Silva Marques

85. **Os estudos da linguagem do idoso nas últimas décadas: um olhar sobre a linguagem afetiva, social e cognitiva.....**1093-1103
Viviane Carneiro Lacerda Meleep, Alice de Souza Tinoco Dias, Juliana da Silva Gomes e Rosalee Santos Crespo Istoe
86. **Os sentidos de literatura negra no acontecimento enunciativo.....**1104-15
Florisbete de Jesus Silva
87. **Os versos da bossa nova e conteúdos políticos.....**1118-29
Ethmar Vieira de Andrade Filho, Tamara Cecília Rangel Gomes e Crisóstomo Lima do Nascimento
88. **Pedagogias de axé: linguagens, modos de fazer pedagógicos e a circularização do conhecimento na diáspora africana.....**1130-47
Jéssica Cristina Alvaro de Oliveira, Giovane do Nascimento e Clara Mara Gonçalves Chaves
89. **Performance, discurso e arte indígena: uýra sodoma, a árvore que anda no ciberespaço.....**1148-65
Léo Daniel da Conceição Silva e Luama Socio
90. **Playing and learning: uma prática pedagógica baseada em jogo digital para o ensino de Língua Inglesa.....**1166-78
Michele Passos Rommel Silva e Silvana Moreli Vicente Dias
91. **Poesia como um gênero expressivo para o desempenho da leitura num contexto educacional.....**1179-89
Maria dos Remédios Andrade Ribeiro Barros
92. **Por que (não) ler os clássicos: como (não) formar leitores no Ensino Médio.....**1190-1207
Roberto Nunes Bittencourt
93. **Quem a regra prega: ocorrências de regras não padrões na fala.....**1208-24
Brenda da Silva Dias Rocha e Maria da Guia Taveiro Silva
94. **Recursos linguísticos da sátira e da paródia e a criação do efeito cômico no romance “Serafim Ponte Grande”.....**1225-39
Viviane Rodrigues
95. **Reflexões sobre literatura indígena e o viés feminista na obra “Metade cara, metade máscara”, de Eliane Potiguara.....**1240-52
Francinilde Pereira dos Santos Furtado

96. **Reflexões sobre o dimensionamento do gênero textual digital aula live no ciberespaço.....1253-63**
Gecilda de Assis Manga e Iago Pereira dos Santos
97. **Releitura dos contos de fadas: processo de escrita e leitura....1264-70**
Priscilla Gevigi de Andrade Majoni
98. **Representações dos indígenas nos Quadrinhos.....1271-80**
Nataniel dos Santos Gomes e Tais Turaça Arantes
99. **Saúde e discursividade: o cenário pós-pandemia e a pós-verdade no discurso midiático.....1281-93**
Ana Paula Borges de Souza, Gilson Borges de Souza, Giliana Assad Lubanco e Fernanda Castro Manhães
100. **Ser mulher: uma análise em músicas pela Semântica Lexical.....1294-1302**
Tamires Reis Chagas, Jaqueline Maria de Almeida e Ingrid Barreto Cardoso
101. **Sexualidade e linguagem: um estudo investigativo com professores de uma escola particular.....1303-09**
Hemily Moza Rios
102. **Sociolinguística, gênero e redes sociais digitais: discurso no Instagram e Facebook.....1310-25**
Filipe Gabrig Bitencourt, Flávia Affonso Dutra e Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira
103. **Tecnologias da educação e da comunicação: possibilidades para uma aprendizagem inovadora.....1326-34**
Sílvia Goulart Ferreira, Sinthia Moreira Silva, Clodoaldo Sanches Fofano e Danielle Soares da Silva
104. **Teste de associação livre de palavras em estudos de representações sociais: uma análise da escolarização de pescadores artesanais em Gargaú-SF.....1335-49**
Clarissa Menezes de Souza Poubel e Leandro Garcia Pinho
105. **Textos jornalísticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas e possibilidades a partir de uma revisão sistematizada de literatura.....1350-60**
Júlia Wenderosky Ximenes Riguetto e Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

- 106. Topônimos de origem indígena da etnia terena do estado de Mato Grosso do Sul.....1361-73**
Genivaldo Flores da Silva e Antônio Carlos Santana de Souza
- 107. Tráfico de pessoas e impunidade: uma análise semântico-enunciativa de textos da Folha de S. Paulo.....1374-83**
Débora Teixeira Alves, Liliana de Almeida Nascimento Ferraz e Jorge Viana Santos
- 108. Transtorno do espectro autista e apraxia da fala: as contribuições da avaliação nutricional no desenvolvimento da linguagem.....1384-96**
Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias, Yasmim Fonseca, Moniki Aguiar Denucci e Carlos Henrique Medeiros de Souza
- 109. Uma abordagem semântica sobre o estudo das expressões idiomáticas na sala de aula.....1397-1408**
Elany Mirian da Silva dos Santos Aragão e Sônia Maria Nogueira
- 110. Variação linguística: interferência da oralidade na escrita dos estudantes do Ensino Fundamental.....1409-24**
Maria Lusinete de Lima, Lucimar Ratier, Luciana Xavier, Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros, Ana Paula Patricio Tribesse Dargel e Adélia Maria Evangelista
- 111. Violência de gênero contra a mulher sob a ótica da Literatura Brasileira a partir do século XX.....1425-39**
Fabiana Teixeira Ramos Tavares e Crisóstomo Lima do Nascimento

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 84 da Revista *Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2022, em 1.439 páginas, com 111 artigos; todos os artigos são de pesquisadores, que se inscreveram para se apresentar na XVII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, que foi realizado em dezembro de 2022, em formato híbrido, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Leonardo Ferreira nas seguintes instituições brasileiras de ensino: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), sob a coordenação local da Prof^a Dayhane de Alves Escobar Ribeiro Paes – em Montes Claro-MG; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – *campus* Campo Grande, sob a coordenação local dos Prof^{es} Nataniel dos Santos Gomes Marlon Leal Rodrigues e Celso Abrão dos Reis – em Campo Grande-MS; Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), sob a coordenação local da Prof^a Eliana Crispim França Luquetti – em Campos dos Goytacazes-RJ; Universidade Estadual de Roraima (UERR), sob a coordenação local da Prof^a Elecyr Rodrigues Martins – em Boa Vista-RR; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a coordenação local do Prof. José Hebertt Neves Florencio – em Cajazeiras-PB; Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação local do Prof. Leonardo Ferreira Kaltner – em Niterói-RJ; Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT) – *campus* Araguaína, sob a coordenação local do Prof. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – em Araguaína-TO; Universidade Federal de Roraima (UFRR), sob a coordenação local do Prof. Eliabe dos Santos Procopio e da Prof^a Luzineth Rodrigues Martins – em Boa Vista-RR; Universidade Estácio de Sá (UNESA – Cult Estácio Pós-Graduação IMBA), sob a coordenação local do Prof. Leandro Gomes Dias Bolivar – no Rio de Janeiro-RJ; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) – sob a coordenação local das Prof^{as} Francisca Paula Soares Maia e Franciele Maria Martiny – em Foz do Iguaçu-PA; e Universidade Veiga de Almeida (UVA), sob a coordenação local da Prof^a Anne Caroline de Moraes Santos e do Prof. Juan Rodrigues da Cruz – no Rio de Janeiro-RJ.

Os números regulares da Revista *Philologus* têm em torno de 300 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bem superior. Este suplemento está com 1439 páginas.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 84 da Revista *Philologus* e *Anais do XVII JNLFLP*, visto ser o seu objetivo produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de Linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a Filologia em seu sentido mais restrito. Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de linguística e letras.

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

Lembramos que em 2020, ampliamos o número de Conselheiros, convidando Especialistas estrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Contudo, continuaremos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sem a cobrança de nenhum tipo de taxa, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 05 de Janeiro de 2023.

Editor-Chefe da Revista *Philologus*



**A ARTE E A LITERATURA COMO FONTE
DE APRENDIZADO EM MEDICINA: MEDICINA NARRATIVA
E O ENSINO MÉDICO**

Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)

petersongoncalvesteixeira@gmail.com

Crisóstomo Lima do Nascimento (UFF)

crisostomoln@gmail.com

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

RESUMO

O Ensino Médico vem passando por profundas transformações ao longo dos tempos e várias metodologias de ensino buscam melhorar tanto o aprendizado técnico, quanto o aspecto humanístico da profissão. A medicina narrativa pretende conciliar estes dois processos utilizando narrativas literárias, arte, cinema e poesia com o saber médico. Apoiados nos estudos de Gil (2012) buscou-se fazer um levantamento bibliográfico utilizando referências de autores como: Stelet (2021), Geovani (2021), Byung-Chul-Han (2021), Freire (2013) e Heidegger (2015), associado aos fundamentos utilizados na medicina narrativa e a filosofia. Com a medicina narrativa a presente pesquisa enfatiza relacionar o aprendizado para além da técnica, em prol de evoluir na anamnese do paciente para além do modelo saúde-doença, visando observar o paciente como um todo. Assim, a literatura destaca a importância nesse contexto, buscar características que apresentem sinais e sintomas que descrevem não apenas o diagnóstico mas, o percurso das doenças. Por fim, esta pesquisa se torna relevante devido a importância de se utilizar este método, em prol de ampliar o conhecimento médico para além ciência, direcionando o olhar para o indivíduo em sua humanidade.

Palavras-chave:

Literatura. Medicina. Narrativas.

ABSTRACT

Medical Education has under gone profound transformations over time and various teaching methodologies seek to improve both technical learning and the humanistic aspect of the profession. Narrative medicine aim store concile these two processes using literary narratives, art, cinema and poetry with medical knowledge. Supported by studies by Gil (2012), we sought to carry out a bibliographical survey using references from authors such as: Stelet (2021), Geovani (2021), Byung-Chul-Han (2021), Freire (2013) and Heidegger (2015), associated with the foundations used in narrative medicine and philosophy. With narrative medicine, this research emphasizes relating learning beyond technique, in order to evolve the patient's an amnesia beyond the health-disease model, aiming to observe the patient as a whole. Thus, the literature highlights the importance, in this context, of seeking characteristics that present signs and symptoms that describe

not only the diagnosis but the course of the diseases. Finally, this research becomes relevant due to the importance of using this method, in order to expand medical knowledge beyond science, focusing on the individual in his humanity.

Keywords

Literature. Medicine. Narratives.

1. Introdução

Com o decorrer dos anos, o Ensino Médico vem se transformando; *a priori*, valoriza-se mais o conhecimento técnico e a rapidez no diagnóstico do que um olhar mais aprofundado nos sentimentos de quem adoece. As metodologias de ensino buscam melhorar o aprendizado procurando ampliar o desempenho do aluno seja na aquisição do conhecimento, seja na possibilidade de criar um profissional padronizado para produzir bons resultados.

Segundo Almeida (2005), através dos tempos a medicina desenvolve diferentes caminhos onde o pensamento que predomina em uma época, determina o modelo dos cuidados ao ser humano. O modelo biomédico, que teve sua influência determinada pelo paradigma cartesiano, vem predominando no mundo ocidental nos últimos duzentos anos. Esse modelo utiliza-se de parâmetros biológicos e a principal ação do médico está diretamente ligada ao diagnóstico da doença e seu tratamento, utilizando o método clínico-experimental como principal ferramenta de avaliação.

Nesse contexto, a Medicina Baseada em Evidências constitui um importante método que foi instituído a partir do final do século XIX, onde é importante realizar por meio de sinais, sintomas e exames o melhor diagnóstico, além de instituir o melhor tratamento e prognóstico. Através desse método o médico distanciou-se da humanização do atendimento ficando em lugar onde a objetividade biológica predomina sendo mais importante a doença e o tratamento.

A Medicina Narrativa busca resgatar esse lado humanizado de ambos os atores desta relação. Tanto o médico quanto o paciente, por meio das narrativas descritas por este último, reduzem o distanciamento existente entre o profissional e o paciente, tornando importante todas as informações coletadas durante a consulta. Através de uma revisão bibliográfica os autores dialogam com a Medicina Narrativa como parte do processo de aprendizado do aluno na faculdade gerando conhecimento, humanização e construção de um profissional melhor e mais próximo da relação médico-paciente.

A consulta médica apresenta elementos específicos da profissão, porém, a leitura realizada durante a presença do paciente e médico é semelhante à de uma estrutura literária. Assim, a mensagem posta pelo emissor ganha caráter de singularização e objetividade na busca da relação entre estudo e estudado. A aproximação maior do diagnóstico é o que o paciente busca ao enviar a sua mensagem, e através do que se percebe na mensagem é que o receptor tenta decodificar naquele momento.

Assim, na relação médico-paciente existem elementos da literatura, cinema e artes. O paciente é o emissor da mensagem, esta por sua vez, chega ao receptor que é o médico e que tenta decifrar todos os elementos da mensagem que possa lhe conferir segurança para oferecer um diagnóstico mais adequado, um tratamento mais digno e eficaz. Além disso, na narrativa mais aprofundada o paciente é visto como um todo de maneira ampla e harmoniosa, gerando uma escuta aprimorada e com confiança.

Apoiados nos estudos de Gil (2012) buscou-se fazer um levantamento bibliográfico utilizando referências de autores como: Stelet (2021), Geovani (2021), Byung-Chul-Han (2021), Freire (2013) e Heidegger (2015), associado aos fundamentos utilizados na medicina narrativa e a filosofia.

O artigo é dividido nas seguintes partes: medicina e arte, medicina e literatura, medicina e narrativa oral, análise e resultados considerações finais.

Através deste artigo, queremos ressaltar a importância das narrativas no aprendizado de medicina e também na atuação do médico na sua prática diária. Sendo assim, da literatura o aluno pode desenvolver melhor a escrita, a atenção, a escuta e o acolhimento para o seu objeto de estudo que é o paciente. O mesmo acontece com o médico em sua atividade, não se esquecendo do aprimoramento técnico, mas olhando de forma mais ampliada e humanizada o paciente.

2. Medicina e arte

Entende-se por arte, um saber constituído de uma metodologia própria; e não de simples junção entre Arte e outras áreas como, por exemplo, psicologia, medicina, educação, etc. No decorrer histórico, considerando o frequente diálogo entre a Arte com tantas outras áreas; estes contribuíram ao posterior nascimento da Arte enquanto disciplina e metodologia específicas, dotada de um saber próprio.

Dessa maneira, a Medicina Narrativa não só explora as áreas do saber médico, mas também incorpora as ciências humanas, as ciências sociais e as artes como bases dos fenômenos de adoecimento e das estratégias para melhorar o desempenho do cuidado em saúde. A adaptação da linguagem e de vocabulários técnicos torna mais acessível e facilita a compreensão pelos pacientes. Contudo, a realização de alusões e comparações das situações vividas por meio de produções artísticas e culturais, tais como poemas, pinturas, filmes, livros e afins, promove um maior fortalecimento da relação médico-paciente e, conseqüentemente, das estratégias de cuidado. (SILVA, 2021, p. 2)

A importância do trabalho da arte no resgate humano das pessoas que sofrem eventos patológicos, inclusive no sentido de auxiliar os demais profissionais da área da saúde. As áreas de atuação são em Educação, Psicologia e Saúde, onde se ressalta a Medicina, trabalho que emerge como tratamento coadjuvante em doenças psicossomáticas, casos psiquiátricos, entre outros.

A narrativa representa um importante instrumento para o processo reflexivo, sobretudo quando se direciona o olhar para a formação e a prática do profissional de saúde, pois permite a tomada de sentido e oferece insights acerca das possibilidades de cuidado e caminhos que profissionais e pacientes precisam percorrer. (SILVA, 2021, p. 2)

Os trabalhos abrangem principalmente tratamento em Arte concomitante a psicoterapia, prevenção e reabilitação, tratamento pós-traumático e psiquiatria. Uma estratégia terapêutica que prima pelo uso de diferentes modalidades de expressão, advindas principalmente do campo das Artes de maneira a facilitar a comunicação dos indivíduos que dela participam. Argumenta-se que, por meio da linguagem artística, tem-se um acesso mais fácil a conteúdos intensos, de sofrimento, angústia, difíceis de serem verbalizados.

Durante a formação médica, o aluno apresenta angústias devido ao excesso de disciplinas, matérias, afazeres, do relacionar-se com os pacientes como objeto de estudo, do modo firme de e mais mecanizado. Por esse relacionar com a dor o sofrimento gerado em ambos extrapola os níveis suportados criando falsas expectativas acerca da profissão.

A angústia se precipita quando o homem toma consciência de estar-lançado no mundo, de sua condição de ser abandonado no mundo, de sua solidão como ser-no-mundo. “A angústia do ser-aí diante do mundo é uma angústia do homem frente à sua própria solidão”, frente à sua condição original de ser-para-a-morte, de ser finito, de ter que se fazer ou se reafirmar como ser-no-mundo a cada instante de sua existência. Quando o homem depara com a sua morte, com o quanto ela lhe é própria e próxima, ele toma consciência de que é um ser-para-morte e finito. Da mesma forma que somente o homem pode realizar o seu ser também apenas ele pode morrer a sua morte.

Além disso, acredita-se que a Arte e o estímulo à criatividade podem despertar recursos adormecidos, gerando um aproveitamento maior de potenciais estagnados e, assim, a saúde cumpre a sua ação médica. As áreas de atuação são em Educação, Psicologia, Psiquiatria e Saúde.

Portanto, a Medicina emerge como elemento principal do diálogo e a Arte se apresenta como coadjuvante na caracterização das doenças psicossomáticas, nos casos psiquiátricos em clínica médica. Para os tratamentos, a medicina narrativa abrange principalmente a arte psicoterapia, prevenção e reabilitação e stress pós-traumático.

3. Medicina e literatura

A arte em suas diversas formas e manifestações variadas pode ser uma grande aliada no Ensino Médico. As narrativas que compõem a consulta médica se ampliam, à medida que o emissor (paciente) da informação confia no receptor (médico ou aluno de medicina) da mensagem onde toda história será aproveitada e não apenas reduzida no contexto saúde–doença.

Embora a empatia seja essencial na prática profissional da área de saúde, é importante considerar que o modelo predominante usado por médicos no diagnóstico e tratamento das doenças ainda é o biomédico, que preconiza o processo saúde-doença em termos de fatores biológicos em detrimento da relação médico-paciente, algo que, segundo Rita Charon, não deveria ocorrer na formação de profissionais que lidam diretamente com pessoas. (SILVA, 2021, p. 8)

A literatura liberta o leitor do mundo real para um mundo onde várias possibilidades de acontecimentos são possíveis. Assim são as narrativas médicas onde o paciente, em sua totalidade acaba por envolver o médico em um outro universo da doença. Lembrando-se de histórias, contos e prosas, o aluno que agora é médico consegue desenvolver de forma mais humanizada o atendimento trazendo maior proximidade com a dor de quem o procura.

Segundo Geovanini (2021 *apud* RITA CHARON), referiu em seu livro *Narrative Medicine*, que é imprescindível e urgente que se inclua a literatura nos currículos médicos. E que isso seria uma resposta a um sistema de saúde que é corporativista e extremamente burocrático onde muitas das vezes não são atendidas as necessidades emocionais de quem é assistido. Através de uma anamnese e voltada à narrativa e pelo estudo da literatura, haveria um grande benefício nas escolas de medicina.

No próximo tópico será abordada a importância da narrativa oral e seus benefícios positivos durante a formação médica.

4. Medicina e narrativa oral (contação de histórias)

A Medicina Narrativa pode ser importante ferramenta para desenvolver esse tipo de formação, pois utiliza as artes como método de despertar conhecimento com mais humanidade. O surgimento de emoções e vínculos com os pacientes deve ser mediada por tutores ou grupos que compartilham entre si as experiências relacionadas à leitura aprofundada do paciente. Também, o processo de identificação com o professor é um fator importante na formação do estudante, sendo importante um investimento em um corpo docente preparado para discutir a realidade do médico frente a sua atuação no cotidiano. Trazer a medicina à luz da medicina narrativa faz também com que o aluno e o próprio médico se estranhem no mundo de pré determinações e existências.

A Medicina Narrativa foi proposta por Rita Charon como um modelo para uma prática médica humana e efetiva. Essa autora criou o termo "Medicina Narrativa" para designar uma medicina praticada com competência narrativa marcada por uma compreensão de situações narrativas complexas entre médicos, pacientes, colegas e o público. (ALMEIDA, 2005, p. 2010)

A Medicina Narrativa que está presente nesta pesquisa (KOPPE, 2003, p. 89) busca enfatizar “o aprendizado para além da técnica, em prol de evoluir na anamnese do paciente para além do modelo saúde–doença, visando observar o paciente como um todo”. Embora as pessoas que possam contar histórias ou desenvolver um trabalho semelhante de contadores de história, não têm a mesma finalidade da contação de história enquanto profissional especializado na área médica. Por mais que atuem desta forma, não se abre um concurso para isso, pelo fato de não haver a profissão criada, e é por isso que a necessidade de se construir a profissão torna-se necessária.

O processo de adoecimento é multifatorial e dinâmico, decorrente tanto dos aspectos fisiopatológicos da doença quanto das experiências vividas pelo sujeito em relação à sua condição. Logo, segundo [...], a “experiência da enfermidade” é resultante de aspectos que perpassam o contexto do indivíduo, as suas relações familiares e os processos vivenciados durante o adoecimento. Dessa forma, escutar a narrativa desse indivíduo é uma das maneiras de obter informações preciosas acerca das suas vivências, com o objetivo de dar coerência aos eventos, ações e interações sociais, para assim melhor entender a história da doença. (SILVA, 2021, p. 6)

O processo de adoecimento, quando é apresentado aos alunos por

meio das Artes, recebe novas significações, distanciando do modelo saúde doença e do excesso de objetivismo. Ainda assim, aproxima-se de outros modos do paciente e do próprio diagnóstico criando aberturas para o estabelecimento do tratamento e do prognóstico, resgatando a humanidade e a confiança na relação médico–paciente.

A presença de personagens seja em livros, filmes e quadrinhos com doenças e transtornos com sintomas, mesmo que mal definidos, é de grande importância para fixação de doenças, tratamentos e prognósticos. No filme “Garota interrompida”, que se passa em sua maioria em um hospital psiquiátrico, a personagem principal apresenta o diagnóstico de transtorno de personalidade *Borderline* com sintomas clássicos. Ainda, no filme “Melhor Impossível”, o protagonista apresenta transtorno obsessivo compulsivo com os sinais mais característicos como rituais de repetição, irritabilidade e mau humor.

Na obra literária “O lado bom da vida”, que subsequentemente foi adaptado para o cinema, os protagonistas apresentam transtorno bipolar e depressão devido ao falecimento do esposo, com sintomas como sintomas psicóticos como alucinação auditiva e visual com agressividade e comportamentos também ritualísticos. A literatura cumpre importante papel trazendo à luz de narrativas uma escuta mais aprimorada, uma leitura mais demorada e mais consistente. Todos os aspectos descritivos dos personagens literários são discutidos e revertidos em mensagens que trazem o aluno para uma proximidade com a realidade.

Assim, o médico que desenvolve habilidades narrativas confirma, na hora da entrevista, o valor do paciente, pois valoriza seriamente o que ele fala. Ao demonstrar preocupação com o entrevistado concentrando-se no que lhe é dito, o médico possibilita um verdadeiro contato intersubjetivo que é necessário para uma união terapêutica efetiva. Esse modo de ser acaba estimulando o paciente a falar com mais liberdade sobre a sua doença no contexto de sua vivência, gerando enorme benefício terapêutico.

E, mais ainda, a narrativa escrita desvenda um conhecimento não apenas sobre os pacientes e suas doenças, mas também sobre o médico que realiza a entrevista. A reflexão sobre sua experiência ao cuidar dos pacientes gera ao profissional uma confiança ampliada, uma maior capacidade de desvelar e prevenir erros e o aumenta o compromisso ético com os pacientes (Cf. ALMEIDA, 2005).

Geovanini (2021) afirma:

Porque a literatura, como qualquer arte, segundo John Dewey, pressupõe

uma atenção intensa e peculiar à experiência viva, atenção que desabrocha no olhar estético; e é essa exacerbação atenta que lhe assegura o vínculo à vida e uma relação de continuidade e de interdependência com o corpo social. (GEOVANINI, 2021, p. 50)

Sendo assim, buscar compreender o que acontece no atendimento oferecido, escutar com atenção e se aproximar do vivido pelo paciente é extremamente desafiador no momento do aprendizado. Observamos que isso também se estende a prática profissional do médico.

5. Análise e resultados

A maioria da literatura consultada confirma que é possível sentir a emoção e humanização do trabalho da arte/medicina. Contudo ao afirmá-la, enquanto tal, nos dias atuais não podemos pensar somente em seu diálogo com a Arte, mas também com estas outras e diversas áreas de saber específico, tomando-as enquanto interfaces.

A verdadeira razão de ser da Medicina é o cuidado da pessoa doente. Esta é a origem histórica e a essência da profissão médica. O médico deve estar, pois, em função do paciente para cuidar dele com ciência e dedicação. Cuidar exige, em primeiro lugar, compreender, já que a compreensão do paciente é condição necessária prévia para dispensar os cuidados adequados. Compreender o paciente significa compreender a pessoa, a doença e o significado que a enfermidade tem para o paciente. A doença é para o enfermo uma maneira de estar 11a vida, quer dizer, uma forma de vida que tem sua linguagem própria e que deve encontrar no médico um receptor sensível, necessário à decodificação adequada dos significados. (BIASCO, 2005, p. 120)

Assim, de maneira mais significativa, o cuidado e a humanização ficam preservados frente à rigidez e severidade do rigor científico que busca reduzir e tornar mais objetivo a realização de diagnósticos, tornando eles mais precisos e mais eficazes. O profissional acaba também esquecendo-se de sua própria humanidade, fixado no sentimento de despersonalização e de maquinificismo que ocorrem no mundo contemporâneo. Como Freire (2013) descreve: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É uma distorção possível na história, mas não vocação histórica.”.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como

“seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2013, p. 35).

Biasco (2005) explica que

É missão da universidade e compromisso dos envolvidos no processo da formação médica ampliar o conceito humanista em moldes modernos, abrindo horizontes e novas perspectivas. A universidade, representativa do progresso, tem de se esforçar por atingir um novo e moderno equilíbrio das duas facetas da medicina, técnica e arte. E, para isso é preciso metodologia, sistemática, para reaprender a fazer as coisas quando estas são muitas e comandadas por um progresso científico que avança, a cada segundo. É também missão da universidade recuperar o humanismo, sem impedir, de modo algum, a aplicação da ciência aos problemas da doença, mas, pelo contrário, fortalecendo-a em sua esfera apropriada e sobre bases mais amplas que as atuais. Humanizar o ensino médico requer uma avaliação do processo de ensino, para procurar um aprendizado técnico e humano, equilibrado e simultâneo. (BIASCO, 2005, p. 121)

A Universidade tem papel importante na construção dos profissionais tanto quanto do humano que se profissionaliza neste ambiente. Uma série de situações se desenvolvem até o aluno se aproximar do paciente que segundo Ramos e Cerqueira (2002):

No momento em que as escolas médicas encontram-se estimuladas a rever seus projetos pedagógicos, quer pela divulgação das diretrizes curriculares, quer pelos estímulos que os ministérios da Educação e da Saúde estão oferecendo, é fundamental que se reflita sobre a construção da subjetividade desse profissional. As reformas curriculares e a busca de novas técnicas pedagógicas são fundamentais, contudo podem ser insuficientes para auxiliar os alunos a elaborar a diversidade de embates afetivos com os quais irão lidar. Mesmo os serviços de atendimento psicopedagógico correm o risco de ficar restritos ao papel de “pronto-socorro” nas situações de emergências, caso os professores não retomem sua função de educadores e formadores, refletindo sobre suas próprias escolhas, suas práticas, suas frustrações e criando mecanismos precoces de detecção de problemas emocionais e dificuldades no desenvolvimento profissional. (RAMOS-CERQUEIRA, 2002, p. 115)

Não apenas o aprendizado técnico encontrado em livros e aulas, mas é necessário aprender a se aproximar de uma pessoa que não faz parte de seu convívio e que lhe dispensará um tempo de escuta e cuidado como afirma Ramos-Cerqueira (2002):

A opção pela carreira médica traz consigo mudanças fundamentais na vida do jovem: em plena adolescência, enfrenta intensa competição do vestibular, aprendendo precocemente a renunciar a desejos, prazeres, horas de lazer e à companhia de amigos e familiares, preparando-se para a disputa

acirrada. A competição por uma vaga nas universidades, em especial as públicas, é uma batalha a ser enfrentada também em outras carreiras. (RAMOS-CERQUEIRA, 2002, p. 108)

O rigor científico e a necessidade imperiosa da comprovação laboratorial ou de imagens radiológicas, assim como de protocolos rigorosos para o estabelecimento de regras para o tratamento fazem também que o ser-humano que se encontra nesse meio esqueça de um olhar mais aprofundado em si mesmo. As narrativas, com sua atitude de escuta e de envolvimento, se prestam a ajudar a melhorar essa relação íntima do homem consigo mesmo que, segundo Almeida (2005),

Para ajudar na compreensão da forma como médicos e pacientes vivenciam a doença, educadores médicos têm prestado crescente atenção à competência narrativa, definida como o conjunto de habilidades requerido para reconhecer, absorver, interpretar e se mobilizar com as histórias e situações de outros. Essa competência requer uma combinação de habilidades textuais, criativas e afetivas. As habilidades textuais compreendem a capacidade de identificar a estrutura da história, perceber suas múltiplas perspectivas e reconhecer metáforas e alusões. As habilidades criativas referem-se à capacidade de imaginar muitas interpretações, desenvolver a curiosidade, inventar múltiplos finais. As habilidades afetivas incluem a capacidade de tolerar a incerteza do desenrolar das histórias e de entrar no clima dessas histórias. Juntas, essas habilidades fornecem recursos para a compreensão das informações contidas nas histórias e para o entendimento de seus significados. (ALMEIDA, 2005, p. 210)

Almeida (2005) ainda completa que, de modo a desenvolver e ampliar a compreensão da maneira como o paciente experimenta e vivencia a sua enfermidade, os estudantes devem estimular a inclusão a subjetividade do paciente em sua anamnese, fazendo uma análise mais profunda do contexto. Deve-se procurar investigar as percepções do paciente sobre sua doença, o tratamento ao qual se submete e a sua hospitalização.

Os estudantes poderiam incluir em suas narrativas as condições sociais e psicológicas dos pacientes, buscando compreender a relação estabelecida entre essas experiências e o processo saúde-doença, seja na sua origem ou nos desdobramentos desenvolvidos pelo adoecimento.

Biasco (2005) corrobora com a ideia de que

O uso das humanidades na educação dos médicos constitui um recurso importante para a construção deste equilíbrio. Quando incorporado no processo de formação acadêmica, permite desenvolver a dimensão humana do profissional, vertente imprescindível no relacionamento com o paciente. É justamente a dimensão humana do médico que o paciente sabe avaliar melhor e sobre a qual faz convergir suas solicitações. (BIASCO, 2005, p. 121)

Não existe a necessidade de apenas conhecimento técnico para abordar a existência do paciente, mas também a proximidade com o sofrimento e a angústia vividos na tentativa de desenvolver uma mensagem em que o emissor (paciente) consiga descrever de forma mais substancial suas angústias e suas tristezas para o receptor (médico) que através de toda história, não reduz o indivíduo a um mero diagnóstico. A fragilidade e a entrega do paciente abrem as portas para que se estabeleça uma relação de necessidade, socorro e esperança no momento da escuta. Silva (2021) elucida que:

Ao longo dos anos, as ciências médicas vêm sofrendo profundas transformações que repercutem na dinâmica da sociedade atual. Diferentes métodos de diagnóstico, protocolos e condutas terapêuticas baseados em evidências científicas são quase que diariamente atualizados. Nesse contexto, a medicina narrativa (MN) surge como uma ferramenta para o aprimoramento da relação médico-paciente, pois utiliza diferentes estratégias de comunicação para compreender as vivências dos pacientes e os aspectos psicossociais relacionados ao processo de adoecimento. Logo, permite a criação de vínculos e a utilização de elementos que contribuem para uma abordagem mais integral, individual e efetiva. (SILVA, 2021, p. 2)

A abordagem científica, relacionada à necessidade de comprovação e cumprimento de normas de distância do aluno, futuro médico, de questões relacionadas à vida diária do paciente, uma perda de emprego, a morte de um familiar, o nascimento de um filho, a medicina narrativa busca resgatar esse lado humano da relação médico-paciente. O autor retromencionado cita que

[...] quando se compreendem melhor a vivência do indivíduo e suas relações para com a sociedade, é possível definir ferramentas de comunicação, como metáforas, enredo e temporalidade, que permitam aos médicos reconhecer diferentes tipos de linguagens dentro do cenário prático da rotina médica. (SILVA, 2021, p. 2)

Assim, para além da doença física, é importante considerar que quem está perante o aluno, médico futuramente, é uma pessoa humana que possui uma história rica de vida e de elementos que podem ampliar o processo diagnóstico-terapêutico e também a relação entre médico e paciente.

Já Koppe (2003) aponta:

O sentido que o receptor dá ao texto é próprio dele, mas o emissor pode antever uma possível significação. Por isso, reforça-se a atenção que se deve ter quanto aos diferentes recursos disponíveis na produção de um texto. O emissor é, por excelência, aquele que traça os caminhos em um “bosque”, seja ele ficcional ou não; e o receptor procura percorrê-los, usando de sua própria imaginação, até chegar ao sentido do texto. (KOPPE, 2003, p. 89)

Também como na literatura, a relação entre o paciente vai além de elementos reduzidos de sua história. É necessário que a mensagem se distancie de uma simples identificação de sinais e sintomas para a busca pelo conhecimento daquilo que é de mais profundo na vida cotidiana.

Para Ramos-Cerqueira (2002),

Socialmente determinado, ao papel médico também serão atribuídas as funções de autenticar a doença e viabilizar a cura – conferindo-lhe poder sobre o caráter normativo da saúde. A sociedade contemporânea exige destes profissionais características lógicas e racionais, como a competência técnica, a indiscriminação social, étnica etc; a especificidade funcional que só deverá ser válida no âmbito da Medicina, uma mentalidade afetiva e uma atitude altruísta e desinteressada. (RAMOS-CERQUEIRA, 2002, p. 112)

A construção de narrativas demanda uma escuta ampliada e aprofundada do que fala o paciente. Para além de ser percebido no mundo, o paciente expõe fragilidades e sentimentos para além da dor física. Cabe ao profissional desenvolver ou ser estimulado a desenvolver essa escuta e escrita.

Koppe (2003) enfatiza:

Na construção da significação de qualquer texto, a noção de condições de produção e contrato de leitura contribui para a melhor compreensão da interação entre emissor e receptor. Compreendida essa interação, mais acessível será o “passeio” por entre os “bosques” textuais, isto é, a mensagem. Assim, busca-se dar sentido ao texto e construir a significação. Entende-se por condições de produção as “situações vividas pelo sujeito”, que permitem ou exigem que um emissor se muna de determinado código linguístico e envie uma mensagem a um receptor. Toda uma gama de valores morais, sociais e religiosos pode movimentar e estimular esse sujeito a produzir uma mensagem a um receptor. (KOPPE, 2003, p. 89)

O significado do que fora exposto na consulta também traz elementos que contribuem para uma abordagem mais integral do ser que vive naquele momento, dando continuidade à importância que é dada não apenas na estrutura física, mas na psique humana.

Para Geovanini (2021),

Em um tempo dominado pela ciência e a tecnologia como o nosso, onde a arte em geral e a literatura em particular desempenham um papel considerado subsidiário ou mesmo dispensável (mera diversão ou entretenimento – e entretenimento dos menos estimulantes, diga-se de passagem) a afirmação de que, em um passado não tão distante, esta mesma literatura constituía-se em elemento central na estruturação da cultura das sociedades e na formação de seus indivíduos deve soar como algo estranho. (GEOVANINI, 2021, p. 81)

Sendo assim, todos os elementos de uma interpretação mais ampliada devem ser valorizados visto que a percepção de mundo é individual em qualquer abordagem relacionada. ao buscar ampliar o sentido do momento a consulta, seja no atendimento clínico ou nos ambulatorios de ensino, a consulta busca encontrar significação de estruturas. Essas significações dependem de condições que são construídas com o ambiente, a escuta e os processos de desenvolvimento das relações dos envolvidos no processo.

6. Considerações

Observa-se que as dificuldades em lidar cotidianamente com pacientes e a necessidade de ter uma postura mais firme em relação ao atendimento faz com que o médico, muitas das vezes, se distancie de um modo humano de atuação. A necessidade de ter como objeto de estudo os pacientes criam sentimentos de constrangimento e angústia para os alunos durante o ensino médico.

O artigo consegue chegar ao seu objetivo que é discutir a relação das artes no ensino médico, levantando as questões sobre aprendizagem, humanização, e relação mais consistente na formação do estudante em medicina ao longo do seu trajeto na faculdade.

A valorização de aspectos psicológicos e psicossociais associados a narrativas mais amplas propiciam um melhor aproveitamento do aspecto científico da medicina sem distanciar das linhas de cuidado e de respeitabilidade ao paciente.

Constatou-se que são necessárias discussões acerca da presença das emoções nas consultas médicas que ultrapassam a relação saúde-doença e caminham para o sentimento de fraternidade, respeito, amizade e compartilhamento e humanização. Esses sentimentos precisam ser discutidos durante a educação médica no intuito de priorizar a formação de profissionais que estejam engajados à possibilidade de um olhar amplo na prestação do atendimento.

Isto posto, esta pesquisa se torna de suma importância nos estudos médicos devido a relevância de se utilizar a Arte e a Literatura como fonte de aprendizado, em prol de ampliar o conhecimento médico para além ciência, direcionando o olhar para o indivíduo em sua humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, H. O. Desenvolvendo Competências em Comunicação: Uma Experiência com a Medicina Narrativa. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 29(03), Sep-Dec 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v29.3-030>. Acesso em: 28 nov 2022.

BIASCO, P. G. *et al.* Cinema para o estudante de Medicina: um Recurso Afetivo/Efetivo na Educação Humanística. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 29(2), May-Aug 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v29.2-018>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FERREIRA, A. M. C. Culpa e angústia em Heidegger. *Cogito*, v. 4, p. 75-9, Salvador, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792002000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

KOPPE, B. Do emissor ao receptor: um caminho para a significação. *Cadernos de comunicação Unibrasil*, n. 1, Out/Nov 2003.

GEOVANINI, F. *Medicina Narrativa: a arte do encontro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2021.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas. 2021.

HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015, 136p. Ricardo Pagliuso Regatieri. Trans/Form/Ação, Marília, v. 42, n. 4, p. 223-26, Out./Dez., 2019.

_____. *O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente*. Petrópolis: Vozes. 2021.

HEIDEGGER, M. *Ser e Verdade: a questão fundamental da filosofia; da essência da verdade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2018.

_____. *Ser e tempo*. Petrópolis: 10. ed. Petrópolis: Vozes. 2015.

QUINTANA, A. M. *et al.* A Angústia na Formação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32(1), Mar 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000100002>. Acesso em: 26 nov.

2022.

SILVA, L. G. M. S. da S. *et al.* A abordagem da medicina narrativa no processo de ensino-aprendizagem nas graduações das profissões da saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 46(2), p. e063, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210202>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. de A. A formação da identidade do médico: implicações para o ensino de graduação em Medicina. *Revista Interface Comunicação e Saúde*, Educ, v. 6, n. 11, p. 107-16, ago 2002.

STELET, B. P. *Entre contos e contrapontos: medicina narrativa na formação médica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Appris. 2021.

**A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA
COMO INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA
POR MEIO DA OBRA INFANTIL “MINHA MÃE É NEGRA SIM”**

Maria Diva dos Santos (IFRO)

mdivasantos@hotmail.com

Warley José Campos Rocha (IFRO)

warley.rocha@ifro.edu.br

RESUMO

A literatura é fundamental para o desenvolvimento sócio-histórico e cultural do sujeito humano, por meio dela, é possível observar a linguagem, a cultura e a sociedade de um povo. Em vista disso, neste estudo, objetiva-se analisar a obra infantojuvenil “Minha mãe é negra sim”, de Patrícia Santana, a fim de viabilizar uma proposta pedagógica em que possibilite haver um (re) conhecimento identitário do público infantojuvenil, em especial do negro, no ambiente escolar. Para tanto, empregou-se, neste trabalho, a pesquisa bibliográfica e documental para fins metodológicos. Durante o estudo, o qual contou com três leituras investigativas dessa obra de Santana, foi possível observar quatro categorias que contribuem para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, são elas: (i) a manifestação do preconceito na instituição escolar; (ii) a maneira como a família (re)age frente ao preconceito vivido fora de casa; (iii) os efeitos em uma criança que sofre preconceito; e (iv) os símbolos que representam a cultura afro-brasileira. Diante de tais aspectos, elaborou-se uma proposta pedagógica para aplicação dentro de sala de aula pelo docente de língua portuguesa, como forma de promoção do conhecimento individual dos alunos e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Palavras-chave:

Educação. Identidade. Literatura.

ABSTRACT

Literature is fundamental for the socio-historical and cultural development of the human subject, because, through it, it is possible to observe the society of a people. In view of this, in this study, it is aimed to study the children's literary work “Minha mãe é negra sim”, by Patrícia Santana, in order to, from it, enable a pedagogical proposal in which there are the knowledge and the recognition of the identity of children and young people, especially black ones, in the school environment. Therefore, bibliographic and documental research was adopted for methodological purposes. During the study, which had its execution through three readings of the literary work, it was possible to observe four categories that contribute to the development of a pedagogical proposal. They are: (i) the manifestation of prejudice in the school institution; (ii) the way the family (re)acts in the face of prejudice lived outside the home; (iii) the effects on a child who suffers prejudice; and (iv) the symbols that represent Afro-Brazilian culture. In view of these aspects, a pedagogical proposal was elaborated for application within the classroom by the Portuguese language teacher, as a way of promoting the individual knowledge of students and valuing African and Afro-Brazilian culture.

Keywords:
Education. Identity. Literature.

1. Introdução

A literatura infantil inicia-se a partir do século XVII, quando o francês Charles Perrault coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas (CADEMARTORE, 1986). Posteriormente, no século XIX, os irmãos Jacob Grimm e Wilhelm Grimm trazem publicações e adaptações de contos populares que se tornaram bastante conhecidos, dentre os quais se destacam a “Bela Adormecida” (1812), “Rapunzel” (1815) e “João e Maria” (1812). Entretanto, a apresentação da literatura infantil chega ao público de forma parcial e não totalitária. Assim, por vários séculos, a literatura infantil vem se moldando, estruturando-se e reestruturando-se para alcançar crianças e adolescentes e contribuir para o seu processo de formação, seja na instituição escolar, na família ou na sociedade.

Dessa forma, percebe-se que a literatura infantil possui relevância para o desenvolvimento do público infantojuvenil. Em vista disso, no presente trabalho, assume-se o objetivo de analisar o livro “Minha mãe é negra sim”, de Patrícia Santana (2008), propondo uma possibilidade de intervenção pedagógica a partir da referida obra que viabilize o fortalecimento da autonomia de crianças negras na busca do (re)conhecimento de sua construção identitária, possibilitando-as, também, reconhecer a importância da história do povo negro.

Salienta-se que a relevância do trabalho se dá através da contribuição do livro de literatura infantil afro-brasileira em sala de aula, não apenas como instrumento de reflexão e representação cultural, mas, também, como instrumento legitimador dentro da família, da escola e da sociedade em geral. Para alcançar o objetivo proposto, empregou-se como método de estudo pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa, uma vez que ela objetiva estabelecer uma relação entre sujeito e as percepções de mundo.

Diante disso, a fundamentação teórica utilizada como base norteadora do referido estudo foi: Brasil (2017); Lígia Cademartori (1986); Sueli Cagneti e Cleber Silva (2013); e Maria Frantz (2001). Essas referências foram selecionadas por sustentarem discussões acerca da inserção dos livros infantis com temática afro-brasileira e por contribuírem de forma positiva e não discriminatória para que as crianças e os adolescentes negros sejam inseridos no ambiente escolar.

Por conseguinte, o estudo ora apresentado contempla e pode promover a interação entre aluno, professor, escola e a literatura afro-brasileira. Afinal, crianças e adolescentes negros e não negros, uma vez provocados por meio de atividades que os levem a reconhecer e ser reconhecidos como parte de uma diversidade, observar-se-ão como sujeitos constituídos e representados através da literatura infantil.

Para fins de organização do texto, o presente artigo está estruturado, além desta, em outras cinco seções, a saber: Fundamentação Teórica; Procedimentos Metodológicos; Análise da Obra “Minha mãe é negra sim”; Proposta de Intervenção Pedagógica; e Considerações Finais, seguidas das referências.

2. Fundamentação teórica

Para melhor explicar o campo de pesquisa, serão expostas possibilidades de contribuições teóricas, a fim de propor discussões diante da temática. Para tanto, apresentam-se, nesta seção, um estudo acerca da Literatura Infantil Afro-Brasileira, a obra infanto-juvenil “Minha mãe é negra sim” e a contribuição que a Base Nacional Comum Curricular infere nas propostas didáticas que tematizam sobre a Literatura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares.

2.1. A literatura infantil afro-brasileira

A literatura infantil afro-brasileira surgiu na década de 1980 como um movimento de reação à exclusão manifestada no processo histórico, econômico, político e social do povo negro. Por volta do século XXI, a literatura afro-brasileira começa a se manifestar na busca de ascensão, adentrando um novo cenário de construção identitária.

Um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento literário afro-brasileiro foi a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Nesse mesmo percurso, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, reiterou a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos nas redes de ensino do país. Com essa valorização cultural, foi possível notar o aumento das publicações de textos com temática africana e afro-brasileira no Brasil, bem como fez com que a literatura negra começasse a ser apresentada e contada por escritores negros que antes eram

representados e percebidos na literatura pelo ponto de vista do outro.

É relevante mencionar que não houve apenas tal evolução no que tange ao campo literário. Afinal, em “todas as manifestações e fazeres culturais e sociais da humanidade, de certa forma, vêm sendo ressignificados, customizados, desconstruídos, reavaliados e/ou reapresentados com novas roupagens” (CAGNETI, 2013, p. 13). No que se refere à produção de textos por escritores negros, esses literatos passam a reivindicar seus espaços e a contar sua própria história, como declarou Ironides Rodrigues em depoimento a Luiza Lobo:

A literatura negra é aquela desenvolvida pelo autor negro ou mulato que escreva [sic] sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, da forma assumida, discutindo os problemas que lhe concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem de se assumir como negro (LOBO, 2007, p. 266 *apud* DUARTE, 2014, p. 21)

Com base no que a referida autora preconiza, é possível constatar que, atualmente, há um vasto e rico conjunto de possibilidades de assuntos a serem discutidos por meio da literatura negra. Isso pode viabilizar uma expansão do acervo literário afro-brasileiro, o qual será composto por uma série de obras que contemplem personagens negros que se evidenciam como parte da história. Além de tudo isso, é possível romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura.

Segundo Elly Bayó *et al.* (2020, p. 27), a “leitura e o conhecimento destas produções ajudam a compreender a problemática do racismo em maior amplitude, pois permitem pensá-la a partir de desigualdades estruturantes”. Essas obras retratariam, assim, a formação e a construção da identidade pessoal e social, resgatando e valorizando as tradições como personagem de sua própria história. Postas, então, tais questões, a seguir, será apresentada uma obra que representa, por seu turno, essa literatura.

2.2. “Minha mãe é negra sim”

“Minha mãe é negra sim” é um livro infantojuvenil escrito pela autora Patrícia Santana, que é uma escritora afro-brasileira, professora, mestra e doutora em educação. Trata-se, por sua vez, de uma pequena obra com 32 páginas, tendo sua primeira publicação em 2008, pela editora Mazza Edições. O livro é voltado ao leitor iniciante, com faixa etária entre 5 a 8 anos de idade, e, nele, é apresentada ao leitor infantil e infanto-juvenil a figura do negro em situações cotidianas, que são manifestadas em vários contextos, seja na escola, na família ou no meio social. Além desse livro,

Santana publicou outros dois, sendo: “Entretanto sem babado” (2007) e “Cheirinho de Neném” (2011), nos quais questões étnico-raciais também são colocadas em uma linguagem clara, voltada aos pequenos e jovens leitores.

Já o texto literário infantojuvenil “Minha mãe é negra sim” permite, por sua vez, identificar como se dá o processo de construção identitária de crianças e adolescentes negros por meio da literatura infantil afro-brasileira. A partir dessa perspectiva, “a identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo” (CAVALLEIRO, 2010, p. 21), tornando-se possível enxergar na literatura uma proposta em que o negro pode se sentir representado.

À vista disso, Eliane Cavalleiro (2010) acentua que

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativa e preconceituosa, historicamente constituída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro. (CAVALLEIRO, 2010, p. 22)

Consoante a isso, a figura do negro continua sendo percebida como ser inferior, subalterno e marginalizado. Tal pensamento preconceituoso e estereotipado está arraigado na estrutura da sociedade, haja vista que o negro é enxergado de forma negativa em relação ao branco em virtude de sua fisionomia, tendo como exemplo a cor da pele, a textura do cabelo, o formato do rosto, do nariz e dos lábios. Por conta disso, as crianças negras costumam apresentar muito cedo uma identidade negativa em relação étnica ao grupo que pertencem. Não sabendo lidar com atitudes preconceituosas que lhes são atribuídas, elas passam a conviver silenciosamente com a dor do preconceito ora velado ora escancarado.

É significativo mencionar que essas manifestações de preconceito ao sujeito negro, aqui em destaque as crianças negras, internam também no ambiente escolar. Nesse sentido, Cavalleiro (2012, p. 39), em uma pesquisa realizada com professores e funcionários brancos e negros de uma instituição escolar, menciona que “o silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros”.

Por isso, é importante que professores rompam esse silêncio inserido em suas práticas pedagógicas, empregando os livros infantis de literatura afro-brasileira em sala de aula. Logo, começando a oportunizar e

prestigiar a temática das diversas etnias inseridas e discutidas em sala de aula. Ao introduzir tal conteúdo na sala de aula, o professor concede ao educando maior riqueza cultural e literária, bem como adequa-se à legislação vigente no país. Em face do exposto, discorre-se, na seção a seguir, uma abordagem do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza sobre a temática do ensino da literatura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino.

2.3. BNCC e a literatura afro-brasileira

Homologada no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada com o propósito normativo de definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Em razão disso, ela pretende diminuir as desigualdades didáticas existentes no processo de ensino-aprendizagem das instituições de ensino.

Em seu processo de concepção, a BNCC teve como referência a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), especialmente, quando são postos os princípios dos direitos e das garantias fundamentais dos sujeitos humanos (Art. 5º) e a declaração da educação como um desses direitos essenciais (Art. 205). A BNCC ainda contou como marco legal a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em especial, o seu art. 3º, o qual apresenta como o ensino deverá ser ministrado nas instituições de ensino, sendo tais princípios descritos a seguir.

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar [sic];
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
 - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996, documento on-line, n.p.).

Conforme observado, a construção da BNCC teve como principal norte a valorização da diversidade e a equidade de direitos, uma vez que ela se propõe a ter um ensino laico e igualitário a todos, da mesma maneira que ela aborda “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 19). Assim, espera-se que o processo de ensino sirva para o amadurecimento “de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e participação em diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2017, p. 369) pelos educandos.

Como meio de auxiliar no processo identitário e na valorização da diversidade étnico-racial brasileira no ambiente escolar, implantaram-se as leis de nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da cultura e literatura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Como resultado, a BNCC apresenta nos eixos das Ciências Humanas e de Língua Portuguesa a promoção dessas temáticas. Conforme a BNCC,

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2017, p. 401)

No que corresponde ao campo literário, o ensino da cultura africana e afro-brasileira enriquece os educandos em seu conhecimento de mundo e do grupo social ao qual pertence, uma vez que a literatura “cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir (...) ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BRASIL, 2017, p. 499).

Assim sendo, trabalhar a literatura com temática africana e afro-brasileira em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem são fundamentais, tanto na educação básica quanto na superior. Como forma de exemplificar como principiar um estudo e abordagem dessa temática na literatura infantil, apresentam-se na seção a seguir as guias de realizar

uma leitura investigativa de uma obra literária, buscando identificar traços africanos ou afro-brasileiros.

3. Procedimentos metodológicos

Na leitura da obra “Minha mãe é negra sim”, foi possível observar quatro categorias a serem trabalhadas no decorrer do artigo, a saber: (i) a manifestação do preconceito na instituição escolar; (ii) a maneira como a família (re)age frente ao preconceito vivido fora de casa; (iii) os efeitos em uma criança que sofre preconceito; e (iv) os símbolos que representam a cultura afro-brasileira.

Para que se alcançassem essas categorias, ocorreram três leituras com diferentes focos investigativos na obra em estudo. Na primeira delas, foi feita uma leitura completa do texto a fim de conhecê-lo e notar possíveis manifestações de preconceito para com personagens negras existentes na obra em questão.

Já na segunda leitura, observou-se a importância de trabalhar a literatura infantil afro-brasileira dentro de sala de aula, de modo a capacitar os professores quanto às mudanças em suas práticas pedagógicas. Tais considerações se deram devido à identificação do despreparo, da imposição e do silêncio da professora em combater e prevenir a manifestação do preconceito na instituição escolar/sala de aula.

Por fim, a terceira leitura permitiu notar como o preconceito é discutido na estrutura familiar, isto é, como os pais dialogam com os seus filhos sobre o racismo, a discriminação e o preconceito que eles, sujeitos negros, sofrem em ambientes que transcendem aos muros de seus lares. Ainda na terceira leitura, verificam-se expressões linguísticas da cultura africana e afro-brasileira.

Isso posto, na seção a seguir, encontra-se uma análise da obra infanto-juvenil “Minha mãe é negra sim”, em que se esmiúça as quatro categorias referenciadas no início desta seção.

4. Análise da obra “Minha mãe é negra sim”

O livro infantojuvenil “Minha mãe é negra sim” narra a história de Eno, protagonista da obra, que é um menino negro, de sorriso largo, aparentemente com idade entre sete e oito anos e mostrando-se ser uma

criança feliz. A narrativa inicia-se a partir do descontentamento da personagem principal frente ao preconceito revelado pelo julgamento da professora em uma atividade na aula de artes. Na ocasião, ela sugere que o menino pinte o desenho de sua mãe de amarelo, pois ficaria mais bonito. É possível observar, entretanto, no texto que “Eno ficou numa tristeza que doía, e ele sem saber falar por que. Não havia entendido direito o porquê de a professora fazer aquela sugestão, quase uma exigência, pelo tom e pela dureza de sua fala” (SANTANA, 2008, p.06).

Por esse evento, percebe-se a primeira categoria identificada na seção anterior, isto é, nota-se a manifestação do preconceito revelado dentro da instituição escolar. Isso é revelado quando o menino não consegue entender o motivo que levou a professora a sugerir que, pintando o desenho de sua mãe de uma cor diferente da cor preta, ficaria mais bonito. Diante do ocorrido, em silêncio, recolhe-se entristecido e não faz mais nenhuma atividade naquele dia. De acordo com Cavaleiro (2012, p. 73), “essa maneira de silenciar e valorizar o silêncio diante dos evidentes conflitos étnicos acaba escondendo comportamentos”. Sendo possível identificar, na fala da professora, que a cor preta não se encaixa na representação do belo em sua concepção, reforçando ainda mais o padrão imposto pela sociedade.

Eno sente que tanto ele quanto sua família não representam um modelo de beleza, começando, a partir daí, a vivenciar uma conflitante insegurança. Quando volta para casa, não expressava alegria, não abraçou o pai como de costume, correu para um lugar, uma espécie de esconderijo para refletir e se isolar por algum tempo, “correu para o seu cantinho lá no terreiro. Cantinho feito com um monte de caixas de banana que ele pegava no sacolão da sua rua. Era um esconderijo de menino” (SANTANA, 2008, p. 12). Diante de incertezas, Eno vai criando sua percepção de mundo, perdendo a vontade de comer e ir à escola, além de viver amuado pelos cantos e começar a dar várias desculpas para não sair de casa.

Passaram-se vários dias e os pais de Eno não descobriam o motivo da tristeza do menino, “os dias foram passando, e cada dia pai e mãe estranhavam mais a tristeza do menino. Ele nem queria ir à aula. Um dia inventou até dor de cabeça” (SANTANA, 2008, p.15). Ainda triste e pensativo com o ocorrido “Já ficava chateado com os apelidos que alguns meninos lhe davam tudo coisa ou bicho. Mas a professora dizer a ele que pintasse a mãe de amarelo? Era demais”! (SANTANA, 2008, p. 17).

Nessa parte da narrativa, é possível identificar a falta de diálogo

entre Eno e seus pais, na qual se nota a fragilidade que o grupo familiar de Eno tem em abordar situações ocorridas em seu cotidiano. Aqui, percebe-se o que trata a segunda categoria observada nos procedimentos metodológicos deste trabalho, ou seja, verifica-se a maneira como a família (re)age frente ao preconceito vivido fora de casa. Destaca-se que esse fato está presente também na vida real, as maneiras que as famílias discutem o preconceito, o racismo e a discriminação em seu meio familiar, algumas vezes, são superficiais ou, até mesmo, não acontecem. Consequentemente, isso faz com que as crianças e os adolescentes se mantenham em silêncio e não demonstrem o que sofrem fora do contexto familiar.

Em razão da falta de conversa entre Eno e seus genitores, o menino é levado, então, a questionar sua origem. Apesar de sua pouca idade, ele percebe preconceito na atitude da professora, o que mostra o despreparo que a docente possui em se trabalhar com alunos de raças distintas. Concerne a isso, Frantz (2011) ressalta que o professor precisa se munir de ações efetivas e emancipar a si próprio, para ter condições de propor práticas pedagógicas igualmente emancipatória aos alunos. Dessa maneira, o docente trabalha de forma imparcial e antidiscriminatória, privilegiando a diversidade étnico e racial dos seus educandos.

Sendo assim, pode-se notar, nesse trecho da obra, a terceira categoria identificada na seção anterior, ou seja, veem-se os efeitos em uma criança que sofre preconceito. Prosseguindo com a narrativa, ainda muito triste por conta do fato ocorrido em sala de aula, Eno “foi direto procurar no dicionário o significado da palavra preto. Lá não viu muita coisa boa, achou de novo tudo muito esquisito. Voltou para casa triste demais. Queria melhorar, mas não conseguia” (SANTANA, 2008, p. 18). Para Eno, a consulta feita ao dicionário o deixou ainda mais confuso, pois a definição de preto não foi muito agradável, o preto pode ser visto como algo ruim, sujo e sombrio, o que fez aumentar ainda mais a sua tristeza. Entretanto, Eno queria ficar bem, mas não conseguia, continuava triste e apreensivo, porque o dia em que seu avô os visitaria estava próximo.

Assim, podendo ser observado por que “é interessante notar que a criança, depois de ter passado por tal situação, ao chegar em casa, não conta para a sua mãe o ocorrido” (CAVALLEIRO, 2012, p.115), guardando para si situações que vivenciam em outros ambientes que poderão prejudicá-los em sua vida adulta. Por isso, é importante que a criança consiga identificar, em um familiar, alguém em que possa confiar e contar suas aflições. É o que se pode notar quando o menino Eno regressa para casa e encontra seu avô à sua espera.

Ao ver o neto, preocupou-se ao percebê-lo com tanta tristeza, indagando-o “que banzo é esse, menino? Eno já sabia que banzo era tristeza de preto, vinha do tempo da escravidão, a saudade da terra, o medo da solidão dos outros mares” (SANTANA, 2008, p. 20). Aquele menino, não suportava mais tanta tristeza e rompe o silêncio contando ao avô o motivo de tanta angústia. Nesse trecho do texto de Santana (2008), identifica-se a quarta categoria percebida durante os procedimentos metodológicos deste estudo, ou melhor, nota-se os símbolos que representam a cultura afro-brasileira, a exemplo do termo “banzo”.

Retomando à narrativa, o avô de Eno ouve com paciência e sabedoria tudo o que estava afligindo o garoto. Depois disso, pensou e começou a explicar ao neto todo o seu conhecimento de um guardião das histórias e memórias do povo negro. Explicou a origem africana e sua contribuição na cultura e arte, na música, na alimentação e em todo processo de construção histórica desse povo. Explicou as dificuldades enfrentadas e que ainda há de enfrentar pelo fato de muitos não conhecerem a cultura e representatividade do povo negro. Nas palavras do avô, Eno encontrou acolhimento, amor, empatia, conhecimento e reconhecimento de sua origem, que o encheu de coragem e orgulho com os ensinamentos na fala de seu avô e, ao retornar à escola e entregar o desenho de sua mãe, disse: “Professora, meu desenho de mãe, não pintei de amarelo, pintei de preto em negro como é minha mãe, como a jabuticaba, o ébano, a beleza da noite escura. Pintei da cor de mim mesmo” (SANTANA, 2008, p. 23). Eno mostra que é preciso se reconhecer e se respeitar.

Conforme Cavaleiro (2012, p. 121) “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira”. Nesse sentido, a autora aborda a questão do preconceito racial, marcado pela diferença na cor da pele, sendo necessário que a instituição escolar reveja, ou seja, crie novas propostas a ser empregadas dentro do cotidiano escolar, para que sejam fortalecidos e trabalhados, entre outros elementos, a valorização, a diversidade, a representatividade, a autoestima e o combate ao racismo.

Uma proposta pedagógica que tematize sobre esses aspectos pode ser uma ferramenta inicial para a instituição escolar desenvolver o (re)conhecimento individual dos alunos, haja vista que o ambiente escolar ainda precisa se munir de ferramentas que contribuam de forma construtiva no combate ao racismo e preconceito dentro de seus ambientes. Além disso, é necessário investir na capacitação dos professores para que eles saibam

lidar com as temáticas diversas apresentadas no contexto escolar, uma vez que se percebe, ainda, a existência de docentes despreparados para lidar com o preconceito e a discriminação apresentados dentro de sala de aula.

Ao realizar isso, tanto a escola quanto os docentes promovem a valorização das diferenças raciais, evitando, conseqüentemente, que as crianças negras sejam afetadas psicológica e fisicamente, o que pode trazer conseqüências irreparáveis para a vida desses sujeitos humanos. Frisa-se, portanto, que a escola precisa ser a mediadora entre a família e a sociedade. Ela deve mostrar a importância de se conhecer o Brasil como um país miscigenado, de muitas cores, culturas, muitos saberes e sabores. Dito isso, apresenta-se, na seção a seguir, uma proposta de intervenção pedagógica, criada a partir do livro infanto-juvenil “Minha mãe é negra sim”.

5. Proposta de intervenção pedagógica

Com base nos fundamentos da BNCC, da Lei nº 10.639/03, que institui o ensino da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, será apresentado, a seguir, o Quadro 1, no qual se descreve uma proposta de intervenção pedagógica, visando à reflexão sobre a importância do combate ao racismo, do respeito e da valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Quadro 1: Plano de atividade de intervenção.

Tema: Literatura afro-brasileira.
Título: A importância de se trabalhar o livro infantil de literatura afro-brasileira dentro de sala de aula.
Área do conhecimento: Letras, Literatura e Artes
Objetivos: Geral: Perceber a importância da leitura de livros infantis de literatura afro-brasileira por fruição, sem sofrer imposições, tendo essa contribuição de forma significativa na sua formação enquanto sujeito. Objetivos Específicos: • Inserir a leitura no cotidiano de maneira prazerosa e significativa; • Contribuir para o desenvolvimento oral e a capacidade de concentração como ouvinte; • Estimular a criatividade, imaginação e a curiosidade; • Discutir o racismo, a história, a cultura e a diversidade, utilizando a obra <i>Minha mãe é negra sim!</i>; • Compartilhar histórias que já tenham sofrido ou presenciado sobre o racismo; • Exercitar a oralidade, a leitura e a escrita; • Valorizar a cultura africana e afro-brasileira;

• Ampliar a cultura do respeito ao outro; • Expandir o vocabulário.
Justificativa: A ideia centralizadora é contribuir para a formação do senso crítico do aluno, de modo que possa desenvolver a argumentação, a organização e a defesa de um ponto de vista, podendo vir a formular suas próprias ideias a partir das possibilidades dos conhecimentos anteriores, do posicionamento crítico e, assim, transformar sua forma de aprender, criando suas práticas a partir dos sujeitos reais, sendo o negro identificado, neste contexto, como protagonista da história.
Tempo destinado: 4encontros com duração de 2h cada.
Metodologia: o método de desenvolvimento será distribuído em etapas. Etapas do Desenvolvimento: 1º Encontro • Apresentar¹ aos alunos o livro e a temática que será utilizada na atividade do dia; • Colocá-los em círculo para realização da roda de leitura; • Em seguida, farão uma leitura compartilhada, em que cada um lê um fragmento, sob a observação da professora e no final a professora pedirá que comentem o que entenderam sobre a história; • Como atividade, o aluno irá produzir um texto conforme a sua compreensão. 2º Encontro • Será trabalhado o texto produzido no encontro anterior, que será discutido em sala com perguntas, sobre as personagens da história, o ambiente e as características dos principais personagens; • Será discutido, ainda, se, dentro da história, identificaram alguma particularidade ou traço de um familiar, um parente próximo ou algum tipo de comida que tenham comido. • Como atividade do encontro para a próxima, os alunos deverão entrevistar os pais sobre a origem de sua família. 3º Encontro • Socializar dentro de sala se identificaram alguma semelhança entre a história que lhes foi apresentada e a origem de sua família; • Destacar os pontos positivos desta descoberta e o que mais lhes chamou atenção. 4º Encontro • Explicar aos alunos a importância da atividade proposta, deixar claro que é necessário trabalhar a literatura afro-brasileira na sala de para que desde cedo eles possam entender suas origens e orgulhar-se dela; • Recolher o material produzido pelos alunos e realizar uma exposição no mural da escola, apresentando a importância de se trabalhar o livro de literatura afro-brasileira em sala de aula; • Observar se o aluno percebe o que acontece em cada história como ele identifica os espaços, os personagens, se a oralidade teve mudança significativa.
Resultados esperados:

¹ Na apresentação do livro, é importante que se explore a capa e o título, aguçando a curiosidade dos alunos, levantando hipóteses sobre o que eles acham que se trata a história.

- Ao final da intervenção pedagógica, espera-se que os alunos possam saber refletir sobre a importância do combate ao racismo, do respeito e da valorização da cultura africana e afro-brasileira;
- Estimular a conscientização e a reflexão sobre a importância do povo e da cultura africana na formação social, cultural e histórica do Brasil;
- A cultura ampliada do respeito ao outro;
- A importância do conhecimento no desenvolvimento do senso crítico.

Avaliação: Como proposta de atividade avaliativa, os alunos produzirão um texto a partir de suas próprias percepções com base no que lhes fora apresentado. Posteriormente, será verificado se os alunos conseguem se reconhecer ou se identificam com os personagens da história. Por fim, o professor deverá juntá-los em uma roda de conversa para debaterem e sistematizar o entendimento quanto ao que foi lido, conversado e compartilhado dentro de sala.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Nessa proposta de atividade, espera-se que se trabalhe com a obra infantojuvenil “Minha mãe é negra sim”, considerando que esse livro aborda temáticas que perpassam desde a simplicidade que mostra a importância da valorização da ancestralidade à apreciação de quem somos e de onde viemos.

Com isso, a narrativa notabiliza a diversidade e a riqueza que constituem a cultura negra, fazendo com que tanto crianças negras quanto não negras saibam identificar e enaltecer o espaço do outro como ser detentores de direito e respeito. É interessante mencionar que, além dessa obra de Santana, há diversos livros que podem ser utilizados para se trabalhar dentro de sala de aula, entre os quais, citam-se “O pequeno príncipe preto” (2020), “Amoras” (2018) e “O cabelo de Cora” (2013). Posto isso, apresentam-se, na seção a seguir, as considerações finais deste estudo.

6. Considerações finais

Por intermédio do significativo aumento de produções literárias infanto-juvenis de expressões africanas e afro-brasileiras no país, ocorre uma promoção da diversidade cultural e racial negra do Brasil. Com uma população miscigenada, que abrange europeus, africanos, asiáticos, orientais e nativos, a nação brasileira se torna um grande berço de cultura heterogênea. Graças a isso, trabalhar as temáticas raciais dentro de sala se torna essencial, na medida em que as diferenças culturais e etnias também estão presentes dentro de sala de aula.

Sendo assim, este trabalho se propôs a apresentar um estudo do livro “Minha mãe é negra sim”, no intuito de possibilitar a utilização dessa obra de literatura infantil em uma proposta pedagógica. Logo, isso

viabiliza o fortalecimento da autonomia de crianças negras na busca do (re)conhecimento de sua construção identitária e promove, também, a transformação dos pensamentos delas sobre a realidade social constituída aos negros.

Outrossim, para que haja o reconhecimento identitário do educando através da literatura afro-brasileira a partir dessa obra de Santana, o docente, em especial o de Língua Portuguesa, pode utilizar o livro de maneiras diversas, como, por exemplo: sequências didáticas, oficinas, palestras, teatros, rodas de conversa e leitura, pesquisa de campo e produção textual. Além disso, o emprego desse texto infantil poderá ser abordado de maneira interdisciplinar, porquanto a temática de reconhecimento identitária abrange disciplinas tais como Sociologia, Filosofia, Artes e História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYÓ, Elly et al. Por uma escola afirmativa: construindo comunidades antirracistas. *Projeto por uma educação antirracista*. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/PRO-JETO_PorUmaEducacaoAntirracista.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em 9 mar. 2022.

BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: L11645 (planalto.gov.br). Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 9 maio de 2022.

CAMARA, Ana Zanca. *O Cabelo de Cora*. Rio de Janeiro: Palas, 2013.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São

Paulo: Contexto, 2010.

CAGNETI, Sueli; SILVA, Cleber. *Literatura infantil juvenil: diálogos Brasil-África*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. de Assis. *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*. (Org). 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. p. 16-45

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

FRANÇA, Rodrigo. *O Pequeno Príncipe Preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

SANTANA, Patrícia. *Minha mãe é negra sim*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

**A DIVERSIDADE DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
E DO LETRAMENTO DIGITAL COMO SUPORTE EDUCATIVO
PARA OS DISCENTES DO CURSO SUPERIOR
COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV)**

Nathália Rosalino Tamy (UENF)

nathytamy@hotmail.com

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

RESUMO

A presente pesquisa apresenta conceitos sobre a temática da Educação Especial no Ensino Superior, a partir do letramento digital e o uso das Tecnologias Assistivas (TA), como suporte na educação dos discentes com Deficiência Visual (DV). O letramento digital considera a multiplicidade de diversas linguagens, que são importantes para a sociedade contemporânea. O objetivo da proposta é abordar conceitos teóricos e metodológicos e aplicações práticas sobre a temática supracitada. A problemática em pauta está na falta de acessibilidade e políticas públicas que favoreçam de fato os discentes graduandos DVs, que não têm acesso aos aparelhos tecnológicos para atender as especificidades. Metodologicamente a pesquisa vai tecer considerações sobre os conceitos a partir dos estudos bibliográficos e artigos científicos das plataformas google acadêmico, Scielo, Scopus, entre outros. Como resultado da pesquisa constatou-se que existem Tecnologias Assistivas que ainda são desconhecidas e precisam ser divulgadas para a Educação Superior de maneira mais efetiva, para que os professores e alunos tomem conhecimento sobre os seus usos de maneira adequada. Considera-se que cabe ao poder público a responsabilidade de proporcionar e assegurar recursos financeiros e estruturais às instituições de Ensino Superior, viabilizando a possibilidade de adaptar métodos pedagógicos e materiais de ensino, de acordo com as especificidades de cada estudante. Nessa perspectiva, é necessário compreender a diversidade humana como um desafio que se apresenta nas relações interpessoais de inclusão social e educacional, que ancorados em oposições como normalidades e anormalidades privam os sujeitos de participarem de um ensino comum e uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave:

Deficiência visual. Educação inclusiva. Letramento digital.

ABSTRACT

This research presents concepts on the theme of Special Education in Higher Education, based on digital literacy and the use of Assistive Technologies (AT), as support in the education of two students with Visual Impairment (VD). The digital literacy considers the multiplicity of different languages, which are important for contemporary society. The purpose of the proposal is to address theoretical and methodological concepts and practical applications on the aforementioned theme. The problem on the

agenda is the lack of accessibility and public policies that favor de facto the students graduating DVs, who do not have access to technological devices to meet their specificities. Methodologically, the research will give considerations on the concepts from two bibliographic studies and scientific articles from the academic platforms Google, Scielo, Scopus, among others. As a result of the research, it was found that there are Assistive Technologies that are still unknown and need to be disclosed to Higher Education in a more effective way, so that teachers and students take knowledge about their uses in an appropriate way. It is considered that it is the responsibility of the public power to provide and ensure financial and structural resources to Higher Education Institutions, making possible the possibility of adapting pedagogical methods and teaching materials, according to the specificities of each student. From this perspective, it is necessary to understand human diversity as a challenge that arises in interpenetration relations of social and educational inclusion, which anchored in oppositions as normalities and abnormalities deprive subjects of participating in a common education and a more inclusive education.

Keywords:

Inclusive education. Digital lettering. Visual deficiency.

1. Introdução

No Brasil existem diversas leis, entre elas, a Constituição Federal de 1988 que assegura e determina que alunos com deficiência devem estar inseridos na educação em seus vários níveis e em instituições de ensino públicas ou privadas, cabendo ao poder público e à sociedade, de modo geral, proporcionar um ambiente educacional que garanta uma educação qualificada aos alunos e com deficiência.

Na educação, as instituições de ensino que estão atentas a essa transformação saem à frente, ganhando credibilidade e destacando-se no mercado.

O objetivo da pesquisa é abordar conceitos teóricos e metodológicos e aplicações práticas sobre a temática supracitada. A problemática que está em evidência é a falta de acessibilidade e políticas públicas que favoreçam de fato os alunos graduandos DVs.

Nesta pesquisa, utilizou-se como metodologia a análise qualitativa com base na pesquisa bibliográfica do Gil (2012) amparadas nos estudos de: Rocha; Miranda (2009), Galvão *et al.* (2015), Freitas (2015), Bersch (2017), entre outros. As discussões propostas nos tópicos descritos no decorrer da pesquisa foram amparadas pela abordagem da aplicação das Tecnologias Assistivas no âmbito da educação de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

Constatou-se que ao utilizar as ferramentas de letramento digital

como estratégia que tem apresentado ótimos resultados, destaca-se também a audiodescrição como recurso primordial que permite a inclusão de pessoas com deficiência visual em cinema, teatro e programas de televisão. No Brasil, segundo dados do IBGE,² Existem aproximadamente 16,5 milhões de pessoas com deficiência visual total e parcial, que encontram-se excluídas da experiência audiovisual e cênica.

Sendo assim, a mesma irá promover a aprendizagem de forma inovadora, aproveitando que as novas gerações já têm maior proximidade com os recursos tecnológicos e podem explorar ainda mais essa oportunidade.

Por fim, entende-se que pessoas com deficiência visual, quando recebem uma educação qualificada, conseguem se inserir mais adequadamente na sociedade, sendo bons alunos e profissionais e, assim, podem contribuir para uma transformação social, aprimoramento do ambiente em que vivem.

2. Referencial Teórico

2.1. As Tecnologias Assistivas sob as perspectivas de diferentes pesquisadores e as leis vigentes

O Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146 – Capítulo IV – Art 41 – parágrafo II atribui ao poder público a função de preparar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, melhorando os métodos de ensino para que seja possível incluir todos os alunos, com diversos tipos de deficiência, inclusive, viabilizando e implementando Tecnologias assistivas.

Rocha (2009) ressalta que:

[...] o suporte da inclusão está na compreensão de que todos devem ter acesso à educação e que os interesses, habilidades, especificidades, peculiaridades e necessidades de aprendizagem de cada um devem ser considerados. (ROCHA, 2009, p. 198)

² IBGE é a sigla do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras. O IBGE é conhecido principalmente por ser o responsável pela organização e execução do censo demográfico, que consiste numa pesquisa sobre a população nacional, reunindo dados sobre a vida das pessoas, entre outras informações, como o número de habitantes, o número de homens, mulheres e crianças, etc.

O uso das tecnologias está cada vez mais presentes na sociedade, elas foram e são fundamentais para o surgimento e desenvolvimento de novos procedimentos para ler e escrever. Nesse contexto, compreende-se que as Tecnologias Assistivas apresentam uma importante função, pois, o uso das TAs possibilita aos alunos com deficiência acesso às técnicas e procedimentos de letramento digital com maior facilidade e praticidade. Dessa maneira, ele consegue aprimorar seus métodos e capacidades de comunicação e aprendizado, além de conseguir melhor inserção e convívio social (Cf. ROCHA, 2009).

Faz-se necessária maiores orientações sobre o que é realmente TA, e suas funções. Isso acaba confundindo professores, alunos e a sociedade em geral.

Bersch (2017, p. 2) define a TA a partir do conceito *American with Disabilities Act* (ADA) sendo “(...) uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências”, entendendo que a TA deve ser um auxílio capaz de propiciar à amplificação de uma certa habilidade deficitária, ou proporcionar a execução de determinadas funções, que são impedidas em decorrência da deficiência.

Assim, em relação à finalidade da TA, o autor explica que:

[...] o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. (BERSCH, 2017, p. 2)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Galvão *et al.* (2015, p. 151) compreende-se que (...) “a TA é todo recurso, programas ou serviço, que possibilita a autonomia e a inclusão de pessoas com deficiência”. Mas existe um questionamento: Será que todas as tecnologias existentes atualmente na sociedade podem ser consideradas tecnologias assistivas? Não, não podem, Tecnologia Assistiva é um tipo específico de tecnologia.

Os estudos do Bersch afirmam que (2017, p. 11) a TA deve ser captada como um “recurso do usuário” e não como um “recurso do profissional”, pois deve ser útil para a pessoa com deficiência que quer ou necessita desempenhar uma determinada função com autonomia.

Os recursos de TA devem estar presentes na vida do usuário, em diversos ambientes e em suas atividades cotidianas. O autor supracitado segue explicando que as tecnologias utilizadas do campo educacional são

confundidas com TAs. Bersch (2017) alerta para isso, explicitando que:

Um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas, utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações etc. O computador é para este aluno, como para seus colegas, uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional e, neste caso, não se trata de Tecnologia Assistiva. Qualquer aluno, tendo ou não deficiência ao utilizar um software educacional está se beneficiando da tecnologia para o aprendizado. (BERSCH, 2017, p. 12)

Sendo assim, pode-se compreender que uma tecnologia só pode ser considerada TA no sistema educacional, quando é utilizada por um estudante com deficiência, em prol de superar obstáculos que possam impedir ou limitar seu acesso ao conhecimento e a informação, quando possibilitam seu envolvimento de maneira ampla e autônoma nos projetos pedagógicos. Uma vez que se entende o conceito e os objetivos das Tecnologias Assistivas, é necessário especificar quais são, ou podem ser utilizadas por estudantes com deficiência visual (DV) em uma instituição de Ensino Superior.

2.2. A Tecnologias Assistivas e Letramento digital para DV no Ensino Superior

As Tecnologias Assistivas auxiliam o processo de educação e aprendizagem dos alunos com deficiência em diversas áreas. Elencou-se abaixo os principais tipos de TAs empregados. Algumas dessas tecnologias citadas não são direcionadas, mas especificamente aos alunos com baixa visão, outras à alunos cegos, e ainda existem àquelas que atendem as necessidades tanto por quem possui baixa visão, quanto de pessoas cegas. Foram delineadas as principais TAs da seguinte forma:

Quadro 1: As principais Tecnologias Assistivas.

Tecnologia Assistiva	Definição
<i>Lentepro</i>	Um <i>software</i> de computador desenvolvido pelo Projeto <i>DOSVOX</i> pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE-UFRJ). Esse programa é gratuito, direcionado a estudantes de baixa visão e consiste em um ampliador de tela para sistema <i>Windows</i> . Auxilia quem não consegue visualizar bem a tela, em decorrência da pouca visão (PROJETO <i>DOSVOX</i> , 2002).
<i>DOSVOX</i>	Esta a Tecnologia Assistiva mais conhecida no Brasil, quando se trata de TA utilizada por deficientes visuais. O <i>DOSVOX</i> é um sistema operacional que possibilita às

	peças cegas façam uso de computadores (PCs) comuns, executando inúmeras tarefas e, assim, adquirindo maior independência (PROJETO DOSVOX, 2002).
Virtual Vision	A empresa brasileira <i>MicroPower</i> , localizada em Ribeirão Preto – SP é a responsável pelo desenvolvimento e distribuição dessa tecnologia, que permite às pessoas cegas utilizarem <i>Windows</i> , o <i>Office</i> , o <i>Internet Explorer</i> e demais aplicativos, por meio da leitura do menu desses aplicativos por controle de voz (VIRTUAL VISION, 2016).
Jaws	Este leitor de tela para <i>Windows</i> foi elaborado pela empresa norte-americana <i>Henter-Joyce</i> , parte do grupo <i>Freedom Scientific</i> que permite que pessoas cegas ou com baixa visão acessem o computador com mais facilidade (CAMPELO <i>et al.</i> , 2011).
Non visual desktop access (NVDA)	Outro leitor de tela compatível com sistema operacional <i>Windows</i> , o NVDA, além de permitir programas de voz compatíveis com sua estrutura, também permite que o usuário programe outros comandos de voz de sua preferência (CAMPELO <i>et al.</i> , 2011).
Orca	Este é um leitor de tela compatível com sistema <i>Linux</i> e <i>Solaris</i> , que possuem suporte para interface de TA (AT-SPI). O ORCA proporciona acesso ao ambiente virtual, por meio de comandos de voz e Braille atualizável (GNOME HELP, 2014).
OCR	É um tipo de software desenvolvido para fazer reconhecimento óptico dos caracteres. Com essa tecnologia, é possível transformar diversos tipos de documentos (arquivos em PDF e imagens capturadas com câmera digital) em arquivos que podem ser pesquisados e editados (GALVÃO <i>et al.</i> 2015).
Impressora em Braille	Este equipamento converte textos comuns para o Braille. Para fazer isso, são utilizados papéis mais espessos e agulhas especiais para fazer as ranhuras nos dois lados do papel. Alguns modelos de impressoras em Braille vêm com leitor de voz instalado, o que possibilita o acompanhamento, por meio de leitura do que está sendo impresso pelo Departamento de apoio à inclusão (DAIN, 2019).
Impressora 3D	Dependendo do modo como são utilizadas, as impressoras 3D podem funcionar com TA. Isso acontece quando uma imagem no computador é reproduzida em uma impressora 3D e, assim, se torna uma “imagem tátil”, termo designado para descrever uma imagem que pode ser tocada e, de certa forma “vista” por pessoas cegas. No Brasil, o primeiro experimento com “imagens táteis” que conhecemos foi desenvolvido no ano de 2017 pelo Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DAU) da Universidade Federal do Ceará (UFC) (G1, 2017).

Audiodescrição	A audiodescrição é considerada uma tradução intersemiótica, onde um signo visual é traduzido para o verbal, a recepção é feita por meio de voz gravada, narrada ou sintetizada permitindo assim, que pessoas cegas e com baixa visão tenham acesso ao conteúdo de diversos produtos visuais, sejam eles estáticos ou dinâmicos.
Motion tracking	São dispositivos que são orientados a partir de um <i>target</i> ou a partir dos próprios olhos dos usuários para que seja possível movimentar e direcionar o mouse no lugar da tela que eles desejam. Um exemplo bastante conhecido na utilização dessa tecnologia é a do físico <i>Stephen Hawking</i> , que tinha a doença esclerose lateral amiotrófica (ALS), a doença o paralisou gradualmente durante décadas.

Pode-se notar no quadro acima que existe uma gama de Tecnologias Assistivas, disponíveis que podem ser empregadas para tornar mais fácil e proveitoso o processo educacional de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Segundo os estudos do Bersch:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2017, p. 32)

Existem muitos desafios em torno dessas tecnologias e letramentos digitais, o que dificulta sua aplicação de maneira correta e sua implementação. Pode-se concluir, então, que Tecnologia Assistiva não significa apenas objetos ou aparelhos tecnológicos, mas pode estar presente até mesmo em adaptações simples feitas pelo professor em sua metodologia. Pereira (2011) ainda aponta que

[...] proporcionar aos alunos menos favorecidos o letramento digital presuppõe ajudá-los a utilizar as TIC's para conectar-se com o mundo, sem limitar-se ao ensino descontextualizado das práticas virtuais. É preciso que os estudantes usem efetivamente as tecnologias, identificando usos que lhe façam significados no mundo. (PEREIRA, 2011, p. 11)

Além disso, esta proposta também estimula os alunos a buscarem sempre mais conhecimentos, atualizando-se com relação aos avanços

tecnológicos e convivendo de forma mais justa com a sociedade em que vivem, ao alcançar os alunos com deficiência visual, possibilitando assim uma maior autonomia para estes e para os que trabalham com eles.

No entanto, especificamente, tanto o letramento digital, quanto aos usos das TAs pelos deficientes visuais pode torná-los mais independentes, visando a busca de informações para desenvolvimento das mais diversas atividades.

2.3. Desafios e possibilidades para implementação das Tecnologias Assistivas

Ao implementar novas técnicas a fim de alcançar o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem do aluno em sua totalidade, as Tecnologias Assistivas estarão proporcionando ao aluno a sua autonomia, rompendo barreiras práticas e intelectuais para a construção da sua autoconfiança, da certeza de que ele é capaz de ir além.

Freitas *et al.* (2015) corrobora com a ideia de que:

[...] um desafio, diz respeito à rotatividade de coordenadores desses setores, explicando que, além de prejudicar o andamento do trabalho, essa alta rotatividade diminui a confiança dos alunos nos programas institucionais de inclusão. Essa rotatividade se deve, a outro desafio sinalizado pelo autor, muitas vezes há um certo sentimento de desânimo e impotência por parte dos coordenadores de setores de acessibilidade das instituições de ensino superior por não possuírem condições materiais e espaços físicos adequados para realizarem trabalho qualificado de inclusão de alunos com deficiência. (FREITAS, *et al.*, 2015, p. 771)

O mesmo autor corrobora com a ideia de que também existem dificuldades em relação aos serviços ofertados pelos Núcleos de apoio aos estudantes com deficiência nas IES. Sobre esse assunto, Freitas (2015) afirma que

[...] a educação especial deve prever um sistema de apoio e serviços correlatos, que envolva um grupo de serviços diversificados, com componentes individualmente determinados e aplicados [...] a falta de recursos e materiais específicos para o atendimento a este público, segundo aos próprios coordenadores, limita e compromete a qualidade dos serviços prestados. (FREITAS *et al.*, 2015, p. 771)

Um outro desafio está associado à prática dos professores, que segundo os estudos do Rocha (2009) observa que existem diversos desafios a serem enfrentados:

[...] além de demandas materiais, outras questões ligadas às práticas pedagógicas dos professores se fazem necessárias. A formação de professores no magistério superior, para áreas que não são pedagógicas, geralmente, não conta com disciplinas que preparem para o ensino em seus currículos. Por isso, os professores desconhecem as questões relacionadas às necessidades educativas especiais. (ROCHA, 2009, p. 206)

Sendo assim, pode-se afirmar que, por mais que haja uma diversidade de TAs direcionadas ao atendimento das demandas de estudantes com DV no Ensino Superior. É notório que ainda existem desafios que devem ser superados para que esses estudantes possam adequadamente acessar essas tecnologias, em prol de uma educação realmente inclusiva.

3. Resultado e discussão

Como resultado da literatura consultada, constatou-se que as tecnologias digitais e o letramento digital são de suma importância para o desenvolvimento da educação para os alunos com deficiência visual, e que percebe-se que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas com deficiência.

Rocha (2009, p. 2007) enfatiza que “existem aspectos sociais, econômicos e sociológicos que devem ser cuidadosamente analisados”. Considerando-se o fato de que a sociedade é tecnológica, ter acesso e manusear adequadamente as tecnologias digitais tornam-se fundamentais para o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência visual, pois, com o auxílio dessas tecnologias, os alunos com essa deficiência conseguem ser mais independentes, aprendendo e se comunicando com mais facilidade e agilidade.

Santos (2018) ressalta:

Especificamente, o letramento digital à deficientes visuais pode torná-los mais independentes, visando a busca de informações para desenvolvimento das mais diversas atividades, desde resolver um problema matemático a como cozinhar determinado prato. Apresentar esse horizonte de tecnologias para esse público específico pode proporcionar uma autonomia antes não vislumbrada, sem o uso das TIC's. (SANTOS, 2018, p. 157)

Nesta perspectiva, o uso adequado das tecnologias digitais podem contribuir de maneira positiva, durante o processo de ensino/aprendizagem de alunos com deficiência visual no Ensino Superior para que possam fazer o uso dos recursos digitais como: *tablets*, computadores e *smartphones* com autonomia (Cf. CAMPELO *et al.*, 2011).

Entende-se que a ausência de tecnologias digitais, não necessariamente prejudica ou inviabiliza os processos de inclusão e aprendizado dos alunos DVs para tanto pode-se afirmar que o acesso a essas tecnologias tornam esses processos mais simples, agradáveis e inclusivos. Tanto as tecnologias digitais como as Tecnologias Assistivas são primordiais no desenvolvimento potencial dos alunos (Cf. ANCINE, 2016).

A Tecnologias Assistivas tem um potencial inclusivo por proporcionar meios para que a pessoa com deficiência desenvolva suas habilidades, atividades diárias e se insira no meio social e se constitua como cidadão de direitos com autonomia (Cf. AZEVEDO, 2012).

Nessa linha, Souza (2019) considera a TA como:

[...] A Tecnologia Assistiva é um importante meio de potencializar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, fortalecendo a autonomia e autoestima, o que retira o foco da deficiência da pessoa e valoriza suas habilidades e potencialidade de vida e inclusão social. (SOUZA, 2019, p. 15)

Uma das formas de assegurar uma boa educação às pessoas com deficiência, diz respeito ao uso de Tecnologias Assistivas (TAs). Por meio delas, é possível adaptar métodos pedagógicos e materiais de ensino de acordo com as necessidades e especificidades de cada estudante.

Desse modo, os alunos com deficiência conseguirão compreender e assimilar melhor os conteúdos ensinados, conseguindo se inserir apropriadamente no sistema educacional.

Como resultado foram constatados que os benefícios das Tecnologias Assistivas são diversos, e os autores retromencionados em suas representações utilizaram palavras geradoras para contextualizar a importância das Tecnologias Assistivas e seus benefícios.

Esse conceito de TA pode ser representado por meio da figura 1 que contém uma nuvem de palavras mais representativas, são elas: “deficiência”, “recurso”, “promover”, “autonomia”, “serviço”, “conhecimento”, “independência”, “inclusão social”.

Figura 1: As principais Tecnologias Assistivas. Nuvem de palavras sobre o conceito de Tecnologia Assistiva.



As tecnologias citadas no quadro acima são facilitadoras das aprendizagens individuais para os Dvs, e em alguns casos com suas especificidades, ampliando suas potencialidades, habilidades e competências, com a finalidade de proporcionar de fato uma inclusão social e tecnológica.

Isto posto, por meio das tecnologias digitais, os alunos com deficiência visual aprendem de forma mais rápida e mais eficiente, conseguindo melhor inserção e inclusão social, sendo capazes de executar ações autônomas que os possibilitam transformar e melhorar a sociedade em que vivem.

4. Considerações finais

Mediante as literaturas consultadas pode-se constatar que diversas mudanças aconteceram ao longo do tempo, para que de fato as Tecnologias Assistivas se tornassem parte integrante dos processos educativos dos estudantes com deficiência visual, matriculados nas Instituições de Ensino Superior.

Verificou-se que as trajetórias dos autores citados estão diretamente relacionadas com a temática da Educação Especial, embora nem todas estivessem intimamente ligadas às TAs e o letramento digital.

Há uma necessidade latente de divulgar entre os estudantes que existem legislações que amparam os usos das Tecnologias Assistivas, trazendo informações sobre as mesmas, para que os profissionais, e estudantes possam entender melhor o conceito e a aplicação dessas tecnologias. Constatou-se que a falta do letramento digital priva diferentes grupos sociais de várias oportunidades.

Destacou-se a importância de que um ambiente educacional interligado a práticas pedagógicas em que se utilizam de recursos tecnológicos como subsídio, ampliam os processos de ensino/aprendizagem.

Compreende-se também que as Tecnologias Assistivas e Letramento Digital estão se tornando cada vez mais essenciais nesse contexto inclusivo, uma vez que o processo de evolução tecnológica vem acontecendo de forma desenfreada e os educandos DVs precisam estar incluídos nessa evolução, já que almejam viver em uma sociedade justa e igualitária.

É imprescindível ressaltar a importância da qualificação dos profissionais trazendo especialização, tanto para os professores, quanto para os coordenadores e gestores de programas de acessibilidade que atuam com estudantes com deficiência visual nas instituições de Ensino Superior, para que atuem com mais informações sobre a temática em voga.

Sendo assim, é possível afirmar que existem Tecnologias Assistivas que ainda são desconhecidas e que precisam ser divulgadas para a Educação Básica de maneira mais efetiva, para que os professores se conscientizem e façam seus usos de maneira adequada, para assim oferecer aos alunos um melhor entendimento sobre as mesmas.

Isto posto, é notório que no âmbito educacional vivencia-se um momento de reflexão e luta por direitos à educação de qualidade, acessível a todos assegurados pelas leis vigentes. Cabe ao poder público a responsabilidade de proporcionar e assegurar recursos financeiros e estruturais às IES, para que as TAs possam ser implementadas de maneira que atenda de fato às necessidades dos estudantes com deficiência visual, bem como os ingressantes nas Instituições Superiores de Ensino, em prol de uma educação realmente inclusiva, capaz de integrá-lo adequadamente na sociedade tecnológica de maneira autônoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. C. A. de. Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. 167f.

BRASIL. *Lei nº 10.098*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2000/10098.htm>
Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. *Constituição da República do Brasil de 1988* - Título VIII, artigo 208 e 22. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. *Estatuto da pessoa com deficiência* – Lei nº 13.146 – Capítulo IV – Art 41 – parágrafo II. 06 jul 2015. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 jun 2022.

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre-RS: Brasil, 2017 [2005]. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Intro_ducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em: 11 jun. 2022.

CAMPELO, R. *et al. Inclusão digital de Deficientes Visuais: O uso da Tecnologia Assistiva em Redes Sociais online e Celulares*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) 2011 Caruaru-PE – Brasil. Disponível em: <https://www.fatecourinhos.edu.br/retec/index.php/retec/article/view/141>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In: FILHO, P.R.; MOTTA, L.V. M. (Orgs). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

FREITAS, C. G. de *et al.* Alunos com deficiência: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 765-78, Santa Maria, set./dez. 2015. Brasil Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15747> Acesso em: 11 set. 2022.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2010.

GALVÃO, N. S. *et al.* Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. *Revista entreideias*, v. 4, n. 1, p. 143-60, Salvador, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7149>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2012.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades Pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica 2011.

ROCHA. T. B; MIRANDA. T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, p. 197-212, Santa Maria, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SANTOS. L. C dos. O letramento digital como prática de ensino para alunos com deficiência visual. *Revista Tecnologia na Educação*, Ano 10, n. 26, Edição Temática VIII, III Congresso sobre Tecnologias na Educação, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/guFKY. Acesso em: 08 abr. 2021.

SOUZA, C. R. S. Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior: a meta-avaliação como processo. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. 164f.

Outra fonte:

ANCINE. Instrução Normativa nº 128. *Regulamenta o provimento de recursos de acessibilidade visual e auditiva nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica*. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-128> Acesso em: 10 set. 2022.

**A IDENTIDADE DO SUJEITO NA PÓS-MODERNIDADE:
TRILHAS PARA REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO
ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA**

Andrea Ujakova Corrêa (UVA)

andreaujukova@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

O movimento pós-moderno trouxe mudanças culturais e sociais que transformaram definitivamente a vida da sociedade. A globalização, a revolução digital e o nascimento da internet são acontecimentos significativos que originaram um mundo tecnológico e interconectado, modificaram o dia a dia do indivíduo e alteraram profundamente seu modo de estar no mundo. O presente artigo tem o objetivo de construir uma reflexão sobre o comportamento da identidade do sujeito na pós-modernidade, com o objetivo de compreender melhor aspectos da produção artística nos dias de hoje. As principais fontes bibliográficas que serviram de base para esse estudo foram os filósofos pós-modernistas Zigmunt Bauman (1999; 2001; 2005) e Stuart Hall (2020). A constituição do mundo contemporâneo, a interação do ser humano com a tecnologia, as variadas possibilidades de escolha a sua disposição e o seu posicionamento nas redes sociais são questões relevantes para compreender o processo de formação da identidade do sujeito nos dias atuais, constituindo sólidos fundamentos para a leitura da produção artística no mundo contemporâneo.

Palavras-chave:

Tecnologia. Pós-modernidade. Identidade do sujeito.

ABSTRACT

The postmodern movement has brought cultural and social changes that have definitely transformed the life of society. Globalization, the digital revolution, and the birth of the internet are significant events that have given rise to a technological and interconnected world, modified the day-to-day life of the individual, and have altered the individual's essence—deeply his or her way of being in the world. The present article aims to build a reflection on the behavior of the subject's identity in post-modernity. The main bibliographic sources that served as a basis for this study were the post-modernist philosophers Zigmunt Bauman (1999; 2001; 2005) and Stuart Hall (2020). The constitution of the contemporary world, the interaction of the human being with technology, the various possibilities of choice at his disposal, as well as his positioning in social networks are issues addressed, relevant in the process of identity formation of the subject today, constituting solid foundations for the reading of artistic production in the contemporary world.

Keywords:

Technology. Post-modernity. Subject Identity.

1. Introdução

A identidade faz parte da essência do indivíduo, e vários fatores contribuem para a sua formação. Além das propriedades inatas que lhe são características, ela era construída de acordo com os aspectos históricos, sociais e culturais que marcaram a sua trajetória. A identidade do sujeito acompanha a movimentação dos grandes processos pelos quais passa a sociedade, de forma a representar a época, com a qual se identifica.

Durante muito tempo, a humanidade baseou as suas concepções ideológicas no racionalismo. Formou-se, assim, um ser humano cartesiano, detentor de uma identidade fixa, imutável e que se utilizava da ciência para encontrar a verdade. Porém, as mudanças culturais e sociais, trazidas pela terceira revolução industrial, fizeram com que a sua subjetividade fosse questionada e modificou, dessa forma, a sua identidade.

A pós-modernidade é uma época que marca a chegada da era digital, por meio da revolução técnico-científica, e transforma definitivamente o modo de ser e de viver de uma sociedade. A tecnologia foi introduzida no dia a dia da humanidade, impactando a vida do ser humano e modificando a sua essência. O presente trabalho procura construir uma reflexão sobre a identidade do sujeito no pós-modernismo, destacando as questões que contribuíram para que ela se tornasse descentralizada, fragmentada e transitória.

2. O mundo pós-moderno

Há, no mundo atual, um movimento cultural e filosófico que enaltece as ciências humanas e vai de encontro ao racionalismo propagado à época do Iluminismo: o Pós-modernismo. O pensamento racional do século das luzes, que contribuiu para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, trouxe o progresso para a modernidade, porém se mostrou insuficiente para atender às demandas sociais do mundo atual. O filósofo francês Jean-François Lyotard define o movimento argumentando que as “metanarrativas” perderam a sua credibilidade:

Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é

conferido: relato especulativo, relato de emancipação. (LOYTARD, 2009, p. 69)

Segundo o autor, as grandes narrativas, como o Iluminismo, Marxismo e Idealismo, estão desacreditadas e não possuem mais a capacidade de explicar a existência humana. A confiança no poder da razão e o argumento de que, somente através dela, o ser humano adquiriu o verdadeiro conhecimento foram substituídos pelo relativismo e, assim, tornaram-se discursos enfraquecidos.

No pós-modernismo, tudo é relativo, pois a verdade depende da pessoa, do seu ponto de vista, além das diversas variáveis presentes em uma situação. Os variados discursos coletivos, objetivando defender um discurso individual, são produzidos por indivíduos cujas identidades são construídas, em grande parte, pelos grupos sociolinguísticos a que pertencem. Esses grupos relacionam-se entre si pelos meios digitais disponíveis, como computadores ou *smartphones*. São grupos e subgrupos que se dividem e se subdividem por sexo, etnia, ideologia, preferências, poder econômico, localidade ou qualquer outra afinidade com a qual se identificam. Dessa forma, narrativas universais perderam a credibilidade e passaram a ser legitimados os saberes locais e contextuais. Os discursos forma descentralizados e as verdades relativizadas. O filósofo Stephen Hicks, em seu livro *Explicando o Pós-modernismo*, faz considerações sobre a relatividade, presente nesse movimento, e declara:

A objetividade é um mito; não existe Verdade, nenhuma Maneira Certa de interpretar a natureza ou um texto. todas as interpretações são igualmente válidas. Os valores são produtos socialmente subjetivos. Culturalmente falando, portanto, não há valores, em nenhum grupo, que mereçam crédito especial. Todos os modos de vida são legítimos, de afegãos a zulus. (HICKS, 2011, p. 53)

A ciência da razão promoveu o desenvolvimento moderno e melhorou a vida das pessoas, mas, em contrapartida, trouxe graves problemas para a humanidade, como a construção de armas nucleares e a degradação da natureza. Há, então, um sentimento de incerteza e fragilidade no homem pós-moderno, pois a sua confiança está abalada.

O mundo pós-moderno foi construído em virtude das relevantes transformações após a Segunda Guerra Mundial. É a partir desse momento da história que acontecem as grandes inovações tecnológicas e científicas. A economia, que antes era baseada na produção em massa, passa a produzir de forma automatizada e programada, devido aos avanços ocorridos na área da informática e da robótica. A Revolução Técnico-Científica,

também conhecida como a Terceira Revolução Industrial, propiciou uma série de inovações na área dos transportes e das comunicações. O mundo, assim, se torna um grande mercado produtor e consumidor. O sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (2001) reforça esse ponto de vista:

Em 1994, um cartaz espalhado pelas ruas de Berlim ridicularizava a lealdade a estruturas que não eram mais capazes de conter as realidades do mundo: “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábigos. Suas terras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro.” (BAUMAN, 2001, p. 29)

A circulação de informações, mercadorias e dinheiro é mais fácil e mais intensa. As empresas estão em todos os lugares, pois não há mais limites para comercializarem seus produtos. Basta que sejam adeptas ao mundo digital. Há uma maior interação entre os países e, em vista disso, eles decidem e acordam conjuntamente, em prol do bem-estar da humanidade.

Na verdade, o mundo pós-moderno é o mundo conectado. Não se pode falar de pós-modernidade sem falar da interação instantânea e simultânea que hoje ocorre na sociedade. A globalização e a internet mudaram o conceito de espaço e tempo e, assim, derrubaram definitivamente as barreiras e os limites territoriais. Não há mais impedimentos para a comunicação entre as pessoas, as empresas e os países, de modo que o mundo se transformou em uma grande aldeia global. Nesse sentido, Bauman (1999) ressalta que:

As distâncias já não importam, ao passo que a ideia de uma fronteira geográfica é cada vez mais difícil de sustentar no “mundo real”. Parece claro de repente que as divisões dos continentes e do globo como um todo foram em função das distâncias, outrora impositivamente reais devido aos transportes primitivos e às dificuldades de viagem. (BAUMAN, 1999, p. 13)

A revolução tecnológica modificou a forma de pensar e o modo de produzir e distribuir o conhecimento. A linguagem satisfatória é aquela que pode ser traduzida em bits. Toda informação produzida e todo o conhecimento construído devem estar aptos a serem transmitidos pelos meios digitais. O objetivo da comunicação é produzir uma linguagem que interaja dentro de uma sociedade informatizada, conforme argumenta o filósofo Jean-François Lyotard (2009):

Nessa transformação geral, a natureza do saber não permanece intacta. Ele não pode se submeter aos novos canais, e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação. Pode-se então prever que tudo o que no saber constituído não é traduzível será abandonado, e que a orientação das novas pesquisas se subordinará à

condição de tradutibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina. Tanto os “produtores” de saber como seus utilizadores devem e deverão ter os meios de traduzir nestas linguagens o que alguns buscam inventar e outros aprender. (LYOTARD, 2009, p. 4)

E a linguagem que essa sociedade usa para interagir é acessada pela informação. Ela é a fonte, a base para a interação. A informação é a chave que abre a porta para a comunicação. Qualquer acesso, por mais rápido e simples que seja, demanda dados e informação do usuário. Ao ligar a chave, a conexão se inicia e, a partir desse momento, todos estão aptos a produzir e consumir conteúdo e conhecimento.

Como uma moeda, a informação é um instrumento de troca, possui valor de uso e tem a capacidade de agregar valor àquilo que lhe é relacionado. Dessa forma, ela passa a fazer parte do processo de produção e é considerada fundamental para o desenvolvimento da sociedade. A informação tem a capacidade de se transportar sem precisar vir acompanhada do seu emissor. A velocidade com que ela é transmitida supera a mobilidade de seus portadores, sejam eles os meios ou o objeto físico, e se torna, instantaneamente, acessível aos seus receptores. O efeito dessa comunicação imediata e independente é uma contínua interação que faz com que as pessoas se relacionem em diferentes momentos e espaços. Há uma constante troca de informação que circula o tempo todo, e o mundo contemporâneo acompanha essa movimentação.

Ao estudar questões que compreendem o mundo pós-moderno, deve-se ter em mente a ideia do subjetivo. O movimento configurou um aspecto cultural à sociedade e lhe atribuiu a lógica do relativismo. As múltiplas possibilidades de aptidões e conhecimentos tornaram o indivíduo fragmentado e individualizado. Hoje ele vive em uma sociedade pluralizada e diversificada e necessita de uma visão situada em seu tempo e espaço para que seja analisado dentro do contexto social no qual está inserido. No mundo pós-moderno, não há uma verdade absoluta, mas várias verdades existem em contextos diversos.

3. O sujeito pós-moderno e a tecnologia

O homem pós-moderno vive em contato direto com a tecnologia. Pode-se dizer que o seu corpo foi adaptado e modificado a fim de receber as transformações ocorridas com a revolução digital. O conhecimento adquirido e a intimidade com a máquina fizeram com que a constituição humana passasse por uma transformação social e cultural. A interação com o

meio tecnológico compromete toda a sua estrutura, pois, além de modificar o modo técnico de se fazer as tarefas, mexe profundamente com a sua forma de pensar. Cria-se, dessa forma, um indivíduo que incorpora a tecnologia e, por meio dela, multiplica as suas capacidades, como se fosse um ciborgue – termo trazido pela autora Donna J. Haraway, em seu *Manifesto Ciborgue* (1985), no qual ela propõe uma nova posição feminina diante da influência da ciência e da tecnologia na sociedade. Haraway (2009) caracteriza ciborgue da seguinte forma:

“No final do século XX, neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma ciborgues”. O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política. O ciborgue é uma imagem condensada tanto da imaginação quanto da realidade material: esses dois centros, conjugados, estruturam qualquer possibilidade de transformação histórica. (HARAWAY; KUNZRU, 2009, p. 37)

Como um ser híbrido, ele manifesta a sua extensão humana através das intensas conexões digitais que realiza. A interação homem-máquina modifica a própria essência do indivíduo e transforma o meio no qual ele está inserido. Essa crescente intimidade com a tecnologia, vivenciada nos tempos modernos, faz Haraway (2009) se autointitular ciborgue. A autora ainda argumenta:

A máquina não é uma coisa a ser animada, idolatrada e dominada. A máquina coincide conosco, com nossos processos; ela é um aspecto de nossa corporificação. Podemos ser responsáveis pelas máquinas; elas não nos dominam ou nos ameaçam. Nós somos responsáveis pelas fronteiras; nós somos essas fronteiras. (HARAWAY; KUNZRU, 2009, p. 97)

Vale mencionar que a comunicóloga Lúcia Santaella (2007) também discorre sobre a questão da máquina como um aspecto de nossa corporificação. A autora defende a tese de que, na pós-modernidade, não há como visualizar o homem separado da tecnologia. Segundo Santaella, o próprio corpo humano já viria com técnicas próprias, nele instaladas, a fim de desenvolver aquelas capacidades que não lhe seriam naturais, tais como falar, cantar, beijar e rir. Essas se manifestariam através daquilo que ela chama de uma maquinaria simbólica adicionada em nosso corpo pela natureza. A autora discorre sobre essa questão ao afirmar que:

[...] defendo a tese de que a técnica, hoje transmutada em tecnologia, remonta às origens da constituição do ser humano como ser simbólico, ser de linguagem, de modo que as tecnologias atuais estão em uma linha de continuidade e representam uma crescente complexificação de um princípio que já se instalou de saída na instauração do humano. Embora sob o disfarce insuspeito da naturalidade, a primeira tecnologia simbólica está no nosso próprio corpo: a tecnologia da fala. [...] A internet já estava inscrita em

nossa constituição simbólica no momento em que o ser humano se tornou bípede, a testa de ergueu, o neocórtex se desenvolveu, dando-se a emergência desse acontecimento único na biosfera até hoje tão inexplicável quanto a própria vida: a fala humana. [...] Por isso, a fala já é uma espécie de tecnologia, já é artificial. Depois da fala, vieram as escritas e todas as máquinas para a produção técnica de imagens, sons, audiovisuais e, atualmente, da hipermídia, junto com os avanços das simulações computacionais na realidade virtual, robótica e vida artificial. (SANTAELLA, 2007, p. 49-50)

Segundo a autora, a capacidade falar do ser humano seria artificial e considerada, por isso, uma tecnologia que lhe foi inserida no momento da sua criação. Partindo dessa linha de raciocínio, Santaella argumenta que as novas tecnologias do mundo pós-moderno, trazidas pela revolução digital, não seriam desconhecidas ao homem, pois, na verdade, elas se constituiriam em sua extensão, como uma amplificação do seu corpo e da sua mente.

Tendo em vista essas considerações, entende-se que o ser humano é completamente adaptável diante das transformações advindas com o avanço da tecnologia, pois foi preparado para essas mudanças desde a sua criação. Basta, somente, que seja impulsionado e incentivado a desenvolver as habilidades que já possui. Entretanto, à medida que ele desenvolve essas competências e torna-se ajustável, a fim de viver em uma era tecnológica e usufruir todos os atributos que ela lhe oferece, a sua identidade torna-se instável e assume um caráter transitório.

4. A identidade do sujeito pós-moderno

O que seria a identidade de uma pessoa? Durante muito tempo, a resposta para essa pergunta era apresentada ao se definir questões como: país ou local de nascimento, gênero, raça, família, classe social etc. Antes, a identidade do indivíduo lhe era atribuída com o seu nascimento e assegurada pelo grupo ao qual pertencia. Ela representava as instituições presentes em sua vida, como família, estado e igreja. A essência da sua identidade permanecia fixa até a sua morte. Com o passar do tempo, aquelas informações, que definiam o sujeito, passaram a ser insuficientes, tornaram-se diluídas e menos importantes. A identidade passou a ser algo mais complexo, como um processo em construção. Ela não era mais definida com o seu nascimento, mas sim construída a partir dele. Essa mudança aconteceu em virtude das grandes e significativas transformações sociais e culturais pelas quais passou a sociedade moderna, alterando definitivamente, nos dias de hoje, o conceito de identidade. Na sociedade atual, pós-

moderna, a construção da identidade constitui-se em um processo contínuo, que perdura durante toda a vida do indivíduo. No decorrer desse percurso, o sujeito pode trocar de identidade quantas lhe forem as possibilidades ofertadas.

O sociólogo Stuart Hall (2020) definiu três conceitos de identidade do sujeito que se manifestaram na modernidade e na pós-modernidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo estava ligado à ideia de um humano individualista, centrado em seu núcleo interior. Racional, como os racionalistas da sua época, ele pensava e agia conscientemente; um sujeito autônomo, autossuficiente dotado de particularidades próprias e valores que foram desenvolvidos durante o tempo, mas permaneceram constantes até a sua morte.

O sujeito sociológico, segundo Stuart Hall (2020), surge à medida que as sociedades modernas se tornavam variadas e mais complexas. Esse sujeito, presente na primeira metade do século XX, possui a sua individualidade, mas interage com o meio em que está inserido. Ele não é autossuficiente e não é autônomo, pois há uma interdependência entre o eu e o meio. A identidade do sujeito sociológico é formada a partir da interação entre o indivíduo e a sociedade. Conforme Hall: “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2020, p. 8). Dessa forma, entende-se que, apesar de ainda possuir a sua essência, ele se relaciona com um mundo cultural exterior, assimila os seus significados e valores e, por meio desse diálogo, altera o seu interior.

Desse relacionamento, que se tornou cada vez mais intenso, em virtude das significativas transformações pelas quais o mundo passou, surge um indivíduo fragmentado, que Stuart Hall denomina de sujeito pós-moderno. O escritor não o define como um ser centrado e unificado, mas sim descentralizado e contraditório, capaz de assumir múltiplas identidades em diferentes momentos. Pensar em uma identidade fixa e inabalável, diante das contínuas mudanças estruturais e culturais que ocorrem na pós-modernidade, segundo o autor, seria algo fantasioso:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2020, p. 9)

Segundo Stuart Hall (2020, p. 25), foi o caráter da mudança na modernidade tardia (como ele chama a pós-modernidade) que provocou a fragmentação da identidade do sujeito. Hall argumenta que a globalização seria a principal força-motora dessa mudança, pois esse movimento impactou profundamente e transformou definitivamente a natureza da sociedade moderna. Antigamente, o sujeito possuía a sua identidade protegida dentro do seu espaço e alimentava-se da cultura local. Com a globalização, o mundo se tornou um grande mercado e a cultura foi globalizada: “À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.” (HALL, 2020, p. 56).

Com a abertura das fronteiras, o cidadão, agora, possui uma pluralidade de culturas a sua disposição e a identidade nacional passa a desintegrar-se. Ela não é mais fixa, pois está constantemente se misturando e recebendo a influência de outras culturas. Dessa forma, o mundo caminha para uma homogeneização cultural, fazendo com que haja uma padronização baseada nas culturas e costumes de povos economicamente dominantes. A tendência desse movimento é absorver as culturas locais e tradicionais e enfraquecê-las; entretanto, algumas delas conseguem transmitir e propagar, para além de suas fronteiras, as suas características.

4.1. A liberdade na pós-modernidade

No passado, o ser humano procurava planejar toda a sua vida a fim de obter estabilidade, solidez. Buscar a felicidade sem que ela estivesse atrelada à segurança, não fazia parte dos seus planos. Em vista desse propósito, ele estava disposto a limitar a sua liberdade. Na pós-modernidade, os valores se invertem e a constante busca pelo prazer faz com que o indivíduo valorize, de forma plena, a liberdade que possui, mesmo que, para isso, a sua segurança seja reduzida. Entretanto, essa inversão de valores criou uma atmosfera de incerteza, fazendo com que o sujeito pós-moderno conviva com esse sentimento de insegurança. Bauman, com clareza, discorre sobre a questão:

A imagem do mundo diariamente gerada pelas preocupações da vida atual é destituída da genuína ou suposta solidez e continuidade que costumavam ser a marca registrada das “estruturas modernas”. O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais

julgar os acertos e erros da maneira de viver. (BAUMAN, 1997)

O sujeito pós-moderno expressa a inquietude que o aflige pelas mais variadas formas, dentre elas, destaca-se o movimento artístico. Ao longo da história, o artista sempre procurou, por meio de uma habilidade cultural, representar os acontecimentos relevantes da sua época e os seus efeitos. O sentimento de incerteza, a maneira correta de se viver, as preocupações com os erros e acertos, descritos por Bauman, na citação acima, podem ser verificados e exemplificados por meio de poema “Escolhas”, de Juliana Ujakova, poeta pós-moderna da rede social Instagram @ujakovica. Aqui segue o texto do poema:

Escolhas
A vida seria mais fácil se não tivéssemos liberdade para escolher
Escolher talvez seja o maior peso do viver
Porque as nossas escolhas decidem o rumo das nossas vidas
E eu acredito no livre arbítrio
Mesmo sabendo que estou influenciada por aquilo que nem posso imaginar
Mas como é difícil decidir
A liberdade me cai com o peso da maturidade
Que é assumir minha responsabilidade com a humanidade
E entender que a minha liberdade está condicionada
A uma rede emaranhada de outras conexões
Que são, na verdade, outros corações
E que ecoa lá o que eu faço aqui
E que eu posso sempre resignificar meu existir
E saber que a vida não se trata de um só elemento
Mas é sobre dar significado a cada fragmento
Ao aceitar cada momento com pertencimento
A essa estranha e brilhante aventura chamada vida
E perceber que eu sou apenas uma parte
E que eu sou também o todo
Eu sou poeira
Eu sou uma loucura que beira na dúvida do que sou eu
Eu sou um poço de desejo, tesão, euforia e depressão
Minha existência é uma mera ilusão
Assim como todas as outras
Perdidas no além
Das mentiras que nos mantêm
Vivendo como mortos
Enquanto estamos vivos

O poema acima discorre sobre o efeito de uma das características do pós-modernismo: o individualismo. O sujeito pós-moderno é individualista, mas não como o individualismo do Iluminismo, centrado no seu eu interior, rígido, inabalável. O individualismo da pós-modernidade prioriza a busca por sensações prazerosas, baseada na liberdade que possui para escolhê-las. A liberdade individual, para o sujeito pós-moderno, constitui-

se em um valor. Restringir essa liberdade é interferir na sua individualidade. Vive-se de forma espontânea, em um estado de constante movimento, sempre aberto a possibilidades de curta ou longa duração e às opções que o mundo oferece. Entretanto, a liberdade é vivida com angústia, diante do sentimento de incerteza que paira sobre as suas escolhas. Essa situação é percebida, no poema em questão, quando a autora afirma que a liberdade de escolha que temos torna o viver difícil, pois define o rumo de nossas vidas. Configura-se uma sensação de insegurança em virtude de possíveis erros e acertos que possam ocorrer, diante das escolhas assumidas. Conforme declara Bauman, “os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (BAUMAN, 1997, p. 9).

A liberdade me cai com o peso da maturidade
Que é assumir minha responsabilidade com a humanidade
E entender que a minha liberdade está condicionada
A uma rede emaranhada de outras conexões
Que são, na verdade, outros corações
E que ecoa lá o que eu faço aqui

Entretanto, a angústia, retratada no poema, também se configura pelo fato de o sujeito entender que está entregue a si mesmo e assumir uma responsabilidade ao exercer a liberdade que possui. Ele também reconhece que as suas escolhas acarretam consequências na vida de outras pessoas, pois vive em um mundo onde todos estão interligados. Bauman (1997) define a liberdade como uma relação de poder, de modo que nem todos possuem recursos para usufruí-la, mas, certamente, serão atingidos por essas escolhas:

Mas observemos, a liberdade é uma relação – uma relação de poder. Sou livre, se, e somente se posso agir de acordo com a minha vontade e alcançar os resultados que pretendo alcançar; isso significa, porém, que algumas outras pessoas serão inevitavelmente restringidas em suas escolhas pelos atos que eu executei, e que elas deixarão de alcançar os resultados que elas desejavam. (BAUMAN, 1997, p. 43)

A liberdade do sujeito pós-moderno possibilita a sua fragmentação, uma vez que ele passa a assumir identidades diversas, por meio das suas escolhas. Em cada momento ou contexto no qual se encontra inserido, surgem oportunidades para que ele se reinvente. Esse leque de possibilidades lhe é atrativo, pois, quando não houver mais satisfação ou nada sair como o planejado, ele sabe que poderá se recriar outra vez:

E que eu posso sempre ressignificar meu existir
E saber que a vida não se trata de um só elemento
Mas é sobre dar significado a cada fragmento

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ao aceitar cada momento com pertencimento
A essa estranha e brilhante aventura chamada vida

A construção da identidade, no pós-modernismo, é um processo contínuo. Ela constitui-se em uma prática cultural e acontece durante toda a vida do indivíduo. Dessa forma, por estar em constante formação, o sujeito pós-moderno apresenta uma identidade de caráter transitório e fragmentada. Ele valoriza cada momento e procura vivê-lo com intensidade, de forma que lhe possa ser significativo. Bauman (2005) discorre sobre a fragmentação do sujeito ao afirmar: “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados.” (BAUMAN, 2005, p. 15). O autor denomina a pós-modernidade de “modernidade líquida”, pois, segundo ele, ela tem a capacidade de dissolver os sólidos que a estabeleceram. Na verdade, Bauman (2001, p. 6) argumenta que a liquidez sempre foi uma característica presente em todas as épocas: derrete-se a estrutura, para refazê-la de forma diferente. O problema, que se constitui na presente época, diz respeito à velocidade com que os sólidos são demolidos. Em uma sociedade líquida não há estabilidade e nem durabilidade, pois tudo está em constante transformação. Dissolve-se uma identidade e cria-se outra e, dessa forma, apresentando-se sempre flexível, ela nunca está definida:

E perceber que eu sou apenas uma parte
E que eu sou também o todo
Eu sou poeira
Eu sou uma loucura que beira na dúvida do que sou eu
Eu sou um poço de desejo, tédio, euforia e depressão
Minha existência é uma mera ilusão
Assim como todas as outras
Perdidas no além
Das mentiras que nos mantém
Vivendo como mortos
Enquanto estamos vivos

De acordo com o texto acima, percebe-se que a identidade se apresenta de forma contraditória: é uma parte, mas também é um todo. Euforia, mas também depressão. As possibilidades são muitas, por isso não há uma definição fixa, para falar como Hall (2020):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos,

identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (HALL, 2020, p. 9)

Ao final do poema, não existe a intenção de definir um conceito, pois a identidade está sempre em movimento, constantemente abordada por diversas práticas culturais, sendo deslocada, transformada, provisória, nunca permanente, conforme Stuart Hall (2020) argumenta no excerto acima.

4.2. O sujeito pós-moderno e as redes sociais

O sujeito pós-moderno está sempre conectado, de modo que se expressa e se comunica por meio das redes sociais. Essas são variadas e presentes em qualquer dispositivo que permita uma conexão com a internet e que seja compatível com o aplicativo usado. Os artefatos tecnológicos, geralmente, são móveis e cabem na palma da mão; dessa forma, o usuário pode levá-los consigo onde for. Estar o tempo todo ligado à internet é uma necessidade para o sujeito pós-moderno. Ele precisa estar atento às mudanças que ocorrem constantemente, caso contrário ficará excluído do mundo em que vive. Bauman (2005) cita as palavras de Andy Hargreaves, que faz considerações sobre uma cena comum da sociedade contemporânea:

Em aeroportos e outros espaços públicos, pessoas com telefones celulares equipados com fones de ouvido ficam andando para lá e para cá, falando sozinhas e em voz alta, como esquizofrênicos paranoicos, cegas ao ambiente ao seu redor. A introspecção é uma atitude em extinção. Defrontadas com momentos de solidão em seus carros, na rua ou nos caixas de supermercados, mais e mais pessoas deixam de se entregar a seus pensamentos para, em vez disso, verificarem as mensagens no celular em busca de algum fiapo de evidência de que alguém, em algum lugar, possa desejá-las ou precisar delas. (BAUMAN, 2005, p. 27)

Nas redes sociais, o sujeito pós-moderno constitui relações e interações culturais que serão relevantes para a formação da sua identidade. É nesse espaço também que ele irá expor a identidade formada. Como se fosse uma passarela, o sujeito pós-moderno desfila e procura assistir a todos os desfiles disponíveis que, na maioria das vezes, são de pessoas que ele não conhece, mas que lhe servem de inspiração. Nessa “apresentação” de identidades, ele faz comparações, deseja tudo o que não possui e perde

o apreço por aquilo que é verdadeiro em sua vida.

A exposição diária faz parte da vida do sujeito pós-moderno. Porque possui uma característica narcisista, ele gosta de se apresentar nas redes e sente prazer na sua exibição. As costumeiras *selfies* apresentam fotos perfeitas, com a ajuda da tecnologia e seus filtros de beleza. A intenção é obter uma foto que retrate como ele quer ser visto. O seu estilo e modo de vida também são frequentemente compartilhados nas redes. Mostrar-se sempre bem, registrar os momentos de realização e de lazer são ações que fazem parte do cotidiano do homem pós-moderno. Roxane Rojo (2015) descreve com clareza o sujeito da hipermodernidade (como ela assim define o movimento pós-moderno):

Nos tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive (reordenamento das fronteiras entre o público e o privado) ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos). Somos impelidos a buscar a novidade o tempo todo, a não prescindir dela. A superficialidade se estabelece como corolário: curtir/comentar nas redes sociais, sem refletir sobre o que se lê, apenas para não perder a oportunidade de se posicionar, na verdade, de aparecer ou de se satisfazer (o reino da opinião pessoal no lugar de uma posição ou projeto político mais consistente). (ROJO, 2015, p. 79)

Na verdade, tudo o que ele deseja é construir uma imagem que seja aceita por todos que o assistem e esconder o que ele considera negativo em sua vida. Não há nada que lhe seja mais satisfatório do que as inúmeras curtidas e comentários em suas postagens. Entretanto, esse prazer não perdura por muito tempo, pois, assim que obtém o resultado pretendido, ele parte em busca de uma nova postagem, desejando sempre alcançar um nível de satisfação maior que o anterior. E, assim, esse sujeito está sempre em busca de uma novidade para estrear o seu próximo espetáculo.

5. Considerações finais

Em uma época na qual as mudanças são repentinas, devido às transformações trazidas pela revolução digital, o sujeito passou a priorizar a sua liberdade, ser guiado pelas suas emoções e desejos transitórios, procurando muitas vezes aceitação nas redes sociais. Constituiu-se, dessa forma, em um ser que carrega uma identidade fragmentada, que recebe a influência de uma pluralidade de culturas. Eis um sujeito híbrido, instável que vive para os momentos.

Percebe-se que a velocidade com que as mudanças estruturais e culturais acontecem na pós-modernidade impede que o sujeito construa uma

identidade sólida. Ele está sempre em contínuo processo de adaptação. Culturas e práticas caem em desuso; algumas, para sempre, outras retornam de tempo em tempo. Objetos e artefatos tornam-se obsoletos e precisam ser substituídos. O rápido avanço da tecnologia não somente traz modernidade ao mundo, mas também modifica a vida humana. Vive-se em função desses avanços, sempre esperando uma mudança e já conformado de que ela, inevitavelmente, irá acontecer. A velocidade com que essas transformações ocorrem amedronta o sujeito pós-moderno, pois ele tem a ciência da sua instabilidade e a certeza de que tudo foge ao seu controle.

Diante das considerações trabalhadas neste artigo, verificou-se que a pós-modernidade, que teve na tecnologia a sua força-motora, modificou significativamente a essência do indivíduo. O movimento cultural e filosófico rompeu com as concepções fundadas no racionalismo iluminista, dissolvendo a estabilidade na qual o ser humano estava ancorado. Dentro de um mundo sustentado por uma narrativa relativista e atualizado constantemente pelo desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, ele passou a conviver com discursos fragilizados e descentralizados, desconstruindo, assim, o caráter uno e rígido de sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D' Assunção. *História e Pós-modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. *O mundo globalizado*: Política, Sociedade e Economia. São Paulo: Contexto, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: As consequências humanas. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Identidade*: Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. *O mal estar da pós-modernidade*. Trad. de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

DE PÁDUA NÓBREGA, Livia. A construção de identidades nas redes sociais. *Fragmentos de Cultura*, v. 20, n. 1, p. 95-102, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/>

1315/899. Acesso em: 10 de novembro.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari. *Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano*. Trad. de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: 2009.

HICKS, Stephen R. C. *Explicando o Pós-modernismo: Ceticismo e Socialismo – de Rousseau a Foucault*. Trad. de Silvana Vieira. São Paulo: Callis, 2011.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. de Ricardo Correa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympo, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

UJAKOVA, Juliana. *Escolhas*. Rio de Janeiro, 19 fev. 2021. Instagram: @ujakovica. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CaLi1l1Dlmt/>. Acesso em: 15 de novembro.

**A IDENTIDADE SOCIAL DA COMUNIDADE LGBT:
CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA AÇÕES
DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Karine Ribeiro de Moraes (UENF)

karine.morais8@gmail.com

Jefferson Queiroz de Sousa (UNESA)

jfqsousa@hotmail.com

Letícia Gomes Alvarenga (UENF)

leticia.galvarenga@hotmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlena@uenf.br

RESUMO

A Sociolinguística Histórica tem como objeto de estudo os fenômenos de variação e mudança linguística em seu contexto social, cultural e histórico. Os estudos sociolinguísticos de vertente variacionista buscam se desenvolver a partir das categorizações sociais dos falantes: seu sexo e/ou seu gênero, sua faixa etária e/ou condição socioeconômica. Além de um conjunto de fenômenos linguísticos, a construção de uma identidade não se desenvolve por vontade consciente dos indivíduos, visto que as identidades não podem ser vistas como categorias estáveis e autorreguladas, mas como um processo amplo que sofre interferências de um grupo social. O estigma associado às variações linguísticas de uma comunidade é um dos fatores de discriminação e inferiorização do indivíduo e de toda uma classe social, incluindo sua história e sua cultura. A comunidade LGBT trata-se de um grupo vulnerável, que enfrenta diariamente, em todos os espaços sociais, a LGBTfobia, encontrando assim nos fenômenos linguísticos amparo para fortalecer sua identidade social. Nesse sentido, o presente trabalho busca investigar, mediante pesquisa qualitativa, realizada a partir de revisão bibliográfica, como os estudos da formação identitária na perspectiva da sociolinguística podem contribuir para ações de políticas públicas na inclusão da comunidade LGBT. Esperamos contribuir com o debate do tema na academia, visando fomentar a discussão e promover inclusão das minorias sexuais.

Palavras-chave:

LGBT. Sociolinguística. Identidade Social.

ABSTRACT

Historical Sociolinguistics has as object of study the phenomena of linguistic variation and change in its social, cultural and historical context. Sociolinguistic studies of variationist aspect seek to develop from the social categorizations of the speakers: their gender and/or gender, their age group and/or socioeconomic status. In addition to a set of linguistic phenomena, the construction of an identity does not develop by the conscious will of individuals, since identities cannot be seen as stable and self-regulated categories, but as a broad process that suffers interference from a social group. The stigma associated with the linguistic variations of a community is one of the factors of

discrimination and inferiorization of the individual and of an entire social class, including its history and culture. The LGBT community is a vulnerable group, which faces LGBTphobia on a daily basis, thus finding language phenomena to strengthen its social identity. In this sense, the present work seeks to investigate, through qualitative research, carried out from a bibliographic review, how studies of identity formation from the perspective of sociolinguistics can contribute to public policy actions in the inclusion of the LGBT community. We hope to contribute to the debate on the subject in academia, aiming to foster discussion and promote the inclusion of sexual minorities.

Keywords:

LGBT. Sociolinguistics. Social Identity.

1. Introdução

Os estudos sociolinguísticos têm se dedicado à compreensão dos mais variados usos da língua, além de proporcionar, o mapeamento e o reconhecimento de variados processos de variação e mudança linguística. Neste sentido, observamos uma demanda de investigar as variadas práticas linguísticas, as quais se constituem a partir de uma pluralidade de falantes e comunidades. Desta forma podemos perceber de que modo e em qual aspecto alguns fatores ideológicos – configurados pela padronização social e homogeneidade linguística – têm se formado a autoridade de alguns recursos linguísticos em desfavor da estigmatização de outros.

A linguagem pode ser vista como algo íntimo, uma vez, que representa a subjetividade de um indivíduo. Para que a comunidade em geral tenha uma percepção das práticas linguísticas de grupos estigmatizados, se faz necessário, o estudo de atitudes linguísticas de comunidades como a LGBT (lésbica, gay, bissexual, transexual).

Essa forma de julgamento social derivada de uma subjetividade de um determinado indivíduo pertencente a um grupo social tido como minoria pode se multiplicar em inúmeras formas de subjulgar e diminuir socialmente aquele grupo. Enquanto sociedade é importante reconhecer a existência dessas ofensas e a classificação da LGBTfobia, tal como as ações públicas que compreendam os aspectos da linguagem.

Com o intuito de refletir sobre a identidade social da comunidade LGBTQIA+ à luz da sociolinguística, realizamos a presente pesquisa através de uma revisão da literatura com abordagem qualitativa e não sistemática da literatura, realizando pesquisas organizadas nas plataformas de buscas: Google Acadêmico e Scielo. Inicialmente foram pré-selecionados artigos sobre a formação identitária na perspectiva da sociolinguística e ações de políticas públicas para a inclusão da comunidade LGBT. Foram

excluídos artigos que abordaram superficialmente o tema proposto.

2. Fatores sociolinguísticos que contribuem para a formação identitária da comunidade LGBTQIA+ (lésbica, gay, bissexual, transexual, travesti, queer, intersexo, assexual e mais)

A construção de sentidos para um indivíduo ocorre dentro de uma matriz cultural e ideológica, na qual ele não possui controle. Logo, a identidade não é um atributo pessoal, ela é um recurso de criação de sentidos que necessita ao mesmo tempo do individual e do coletivo (Oushiro, 2019), desta forma, compreender a formação identitária da comunidade LGBTQIA+ perpassa não só pelos atributos que eles se identificam, mas também pelas características que advém da cultura que esta comunidade está inserida.

Ribeiro (2021) afirmar que os usos linguísticos dentro das comunidades tendem a indicar significados sociais que demonstram uma relação íntima entre língua e identidade, que aparecem nos estilos individuais de cada sujeito. Para a Sociolinguística, deve ser olhar os aspectos internos e externos a respeito do signo linguístico. De acordo com (Souza-Silva, [s.d.]) a vertente mais reconhecida, a varicionista, estuda as influências extralinguísticas em busca da estrutura linguística, levantando inúmeros fatores para estabelecer a variação e a mudança das línguas. Dessa maneira, é possível reconhecer não só a sistemática das línguas, como também suas relações pragmáticas, considerando a importância dos falantes e em como (re)configuram a língua, trazendo funcionalidade e exercendo sua função de mantenedores da língua ávida.

Ao abordar o conceito de identidade, temos que considerar uma negociação interna, onde o indivíduo não cria uma identidade nova para si, antes que ela seja construída coletivamente e aprovada socialmente (Cf. OUSHIRO. 2019). O significado social da forma que uma pessoa se expressa é construído pelos ciclos sociais mais íntimos (família e amigos) como também em um nível mais abrangente e mais abstrato construído pela cultura dominante da comunidade a qual ele pertence.

A construção das identidades sociais é um processo dinâmico no qual, passa por momentos de desestabilização sobre os quais as performances de gênero ou sexuais se constituem como predominantes dentro do padrão hetero-normativo (Cf. RIBEIRO, 2021). Dessa forma, cada sujeito, inserido em dado contexto e sociedade, constrói sua sexualidade e a

expressa socialmente a partir de suas experiências individuais.

Souza-Silva (2022) afirma que a relação entre linguagem, manifestações linguísticas e socioculturais surgem tanto de fatores linguísticos quanto sociais, abrindo-se a possibilidade de uma abordagem mais abrangente. Corroborando com a ideia de Severo (2015), no qual, propõem a articulação entre língua e identidade (de gênero, por exemplo) deve considerar a complexidade que envolve a indexação de significados identitários aos usos linguísticos, a forma de circulação desses usos e significados, e as formas de recepção desses significados.

Souza-Silva (2022) aponta para o efeito performático, dos sujeitos LGTQIA+ como uma forma de ir contra as violências às suas identidades. Ao estilizar a linguagem, esta se torna um símbolo de resistência diante das relações desiguais estabelecidas pela comunidade. Severo (2015) esclarece que o significado da variação linguística não é dado, mas construído tanto pelas relações dos sujeitos com os seus pares, como também as maneiras de ligação dos sujeitos a uma dimensão social mais ampla. O significado social e estilístico de uma variável vai ser formado pelo sujeito a partir da apreciação social e automonitoramento, ou seja, pela forma que o sujeito vai se sentir aprovado pela sociedade.

3. Ações de políticas públicas para a inclusão da comunidade LGTQIA+

O termo diversidade se origina do latim *diversitas*, e faz referência à oposição, aquilo que diverge, coisa que não é comum entre dois ou mais, sendo o conceito bem amplo.

Segundo Silva (2018), a diversidade tem como um parâmetro o que se difere de homem branco, sem deficiências e heterossexual. Sendo assim, mulheres, pretos, pardos, homossexuais, transexuais e pessoas com algum tipo de deficiência estaria presente na categoria de diversidade.

É importante discutir sobre diversidade, pois historicamente às diferenças estabelecidas entre os indivíduos da sociedade muitas vezes são fatores que determinam acessos a privilégios ou prejuízos, lugar de poder ou exclusão, superioridade ou inferioridade, disparidade e desigualdade. (Cf. PENA; CUNHA, 2017).

Nesse contexto, verifica-se que a comunidade LGTQIA+ se insere no universo da diversidade e consequentemente tendem a sofrer as

consequências de não pertencerem ao padrão estabelecido como referencial social aceitável.

Também é considerado como diversidade o comportamento de cada indivíduo, que possui influência direta na identidade individual de cada ser humano (Cf. SILVA, 2018).

A identificação dos indivíduos pertencentes a esse grupo tido como minoria oportuniza o esclarecimento e a visibilidade dessas pessoas, sobretudo no que se refere à idealização, desenvolvimento e disponibilização de políticas públicas que objetivam a discriminação positiva dos seus membros.

Com base nos estudos de Bartoletto (2019), o quadro abaixo apresenta a definição de cada termo da sigla LGBTQIA+, tendo cada letra à representação de uma parte da comunidade.

L, Lésbica, Mulher cuja orientação sexual e afetiva é voltada para pessoas do mesmo gênero;
G, Gay, homem cuja orientação sexual e afetiva é voltada para outros homens;
B, Bissexual, pessoa cuja orientação sexual e afetiva é voltada para pessoas do mesmo gênero e de outros gêneros, ou independentemente de gênero;
T, Transexual, pessoa cuja identidade de gênero é diferente do sexo atribuído no nascimento;
Q, <i>Queer</i> , pessoas cujo gênero, identidade de gênero, orientação sexual ou expressão de gênero não se limita a uma definição;
I, Intersexual, pessoa que nasce com uma anatomia reprodutiva ou sexual que não se encaixa na definição típica de sexo feminino ou masculino;
A, Assexual, Pessoa caracterizada por sentimentos em vários graus de atração ou desejo sexual.

A partir da identificação, da visibilidade da comunidade LGBTQIA+ e o reconhecimento de suas demandas sociais, as Ações Afirmativas devem ser desenvolvidas para oportunizar a busca pela igualdade de oportunidades e condições de permanência nos espaços educacionais, profissionais e consequentemente nos espaços de poder e representatividade (Cf. AMARAL, 2019).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reforça que todos, sem distinção de raça, sexo, cor, língua, religião, opinião política ou qualquer outra condição, tem a capacidade de gozar os direitos e as liberdades estabelecidas na mesma (Cf. OLIVEIRA, 2019).

No Brasil, a Constituição da República Federativa de 1988, estabelece em seus diversos artigos, normas que instituem a igualdade entre todos, ressalta a dignidade da pessoa humana, a solidariedade e a promoção

do bem, de todos, sem preconceitos ou outras formas de discriminação (Cf. BRASIL, 1988).

Destaca-se algumas políticas públicas voltadas para a promoção da equidade, dignidade da pessoa humana e igualdade de direitos entre os indivíduos pertencentes a comunidade LGBTQIA+, como a Lei nº 12.852/13 que institui o Estatuto da Juventude, o qual aborda a temática de gênero, orientação sexual e diversidade e a Lei nº 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional da Educação, dando ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Temos ainda a Resolução CNCD/LGBT nº 12/15 que estabelece parâmetros para garantia do acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais aos sistemas de instituição de ensino, formulando orientação quanto ao reconhecimento da identidade de gênero pela instituição e sua operacionalização, assim como, o Decreto Federal nº 8.727/16 que dispõe sobre o reconhecimento do nome social e da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal.

Outro importante marco da garantia dos direitos da comunidade LGBTQIA+ no Brasil foi o reconhecimento da discriminação em virtude de sua sexualidade e/ou identidade de gênero ser considerada crime em 13 de junho de 2019, discutido na Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e no Mandado de Injunção nº 4.733, onde a homofobia e a transfobia se equipararam ao crime de Racismo.

Juntamente com a produção cultural e as técnicas da sociolinguística, o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a inclusão dos membros da comunidade LGBTQIA+ se mostram como melhor caminho para a promoção da equidade e desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. A promoção da cidadania não deve ser apenas um conjunto de direitos formais, deve refletir na incorporação de indivíduos e grupos no contexto social e deve ser parte integrante do discurso de cidadania no debate jurídico, acadêmico e nas políticas públicas (Cf. OLIVEIRA, 2019).

4. Resultados e Discussão

Olhar para a problemática da inserção social é levantar os aspectos que garantam a cidadania, prevenção a violação de direitos e acesso a

políticas públicas da comunidade LGBTQIA+, que muitas vezes se encontra em situação de vulnerabilidade.

Ao buscar valorizar a cultura de uma comunidade é preciso olhar para forma como ela se expressa, ou seja, os usos linguísticos e aspectos identitários que a constituem. Os traços linguísticos que levam significados sociais e identitários careceriam de ser “aprovados” não somente pelos próprios sujeitos, mas igualmente por outros sujeitos e pelas instituições (Cf. SEVERO, 2015).

Ver a Sociolinguística de um ponto de vista sociopolítico, é direcionar as práticas linguísticas a comunidades específicas, como é o caso da comunidade LGBTQIA+. Assim, Souza-Silva (2022), afirma ser possível trazer a discussão de conceitos como identidade, gênero, sexualidade e performatividade, uma vez que a Sociolinguística, estende o seu interesse pelas práticas linguísticas protagonizadas por sujeitos vulneráveis.

Ampliar as possibilidades de inclusão social é compreender que identidade e gênero são categorias que evidenciam o sexo biológico apenas, e não obrigatoriamente a forma que as pessoas se identificam em seu dia a dia (Cf. OUSHIRO, 2019).

Severo (2015) ressalta a importância em considerar a construção da relação entre identidade e língua, não somente a dimensão local de anexação dos significados identitários, as formas de circulação social e midiática desses significados, como também as diversas formas como tais significados são interpretados e ressignificados pelos sujeitos. Na prática os valores pejorativos, depreciativos ou positivos variam dentro de comunidades como em ciclos sociais íntimos. Dentro dessa realidade entre a língua e linguagem que nos construímos enquanto seres heterogêneos. O que é exemplificado por Souza-Silva (2022), ao afirmar que tal como pela realidade da própria linguagem, como pela imersão psíquica na qual nos encontramos, é possível o surgimento de diferentes formas de produção de sentido, seja consciente ou inconscientemente.

5. Considerações finais

Uma forma de proporcionar a compreensão das variações linguísticas é a utilização de textos como letras de música, notícias de jornal, recursos de áudio e vídeo, e outros que demonstrem as variações sendo utilizadas como recurso para a construção de sentido ou como uma ferramenta para caracterizar um tipo de personagem em dada obra, que pode vir a

colaborar para o despertar da consciência no uso das variantes linguísticas e possibilitar que eles utilizem várias formas, segundo a circunstância e o contexto de comunicação.

A partir da pesquisa realizada, resta claro que juntamente com a produção cultural e as técnicas da sociolinguística, o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a inclusão dos membros da comunidade LGBTQIA+ se mostram o melhor caminho para a promoção da equidade e desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. Direitos Humanos e Educação: diálogos interdisciplinares. In: COSTA, C.E. da F.; GUIMARÃES, D.N. (Orgs). *Ações afirmativas na educação: promoção de direito e justiça*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2019.

BORTOLETTO, G. E. *LGBTQIA+: identidade e alteridade na comunidade*. São Paulo: USP, 2019.

BRASIL. Lei Ordinária nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 12, DE 16 DE JANEIRO DE 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação direta de inconstitucionalidade por omissão 26 distrito federal. Relator min. Celso de Mello*. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754019240>. 20 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, Daniela Bogado Bastos. Direitos Humanos e Educação: diálogos interdisciplinares. In: COSTA, C.E. da F.; GUIMARÃES, D.N. (orgs.). *Gênero e diversidade no âmbito da educação na perspectiva dos Direitos Humanos*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2019.

OUCHIRO, L. Conceitos de identidades e métodos para seu estudo na sociolinguística. *Estudos Linguísticos e Literários*, 63,304, 2019.

PENA, F. G.; CUNHA, C. L. Diversidade nas organizações: um estudo sobre políticas e práticas empresariais. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pósgraduação e Pesquisa em Administração. 6, 2017, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: ANPAD, 2017. p. 1-9

SEVERO, C.G. Sobre o Significado Identitário na Sociolinguística: A Construção do Gênero. In: FREITAS, R.N.K.; SEVERO, C.G. *Mulheres Linguagem e Poder – Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira*. São Paulo: Edgard Blucher, 2015. p. 75-90

SILVA, R. D. V. S. Diversidade nas empresas brasileiras: motivações e estratégias. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Administração) – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 25f.

SOUZA-SILVA. A. L. *Sociolinguística com foco na comunidade LGBTQIA+: atitude, identidade e estigma*. 191, 2022.

RIBEIRO, A. B. O. Usos linguísticos de um grupo de lésbicas e gays: questões de identidade e estilo discutidas em entrevista dirigida. *Working Papers em Linguística*, v. 22, n. Especial, p. 302-26, 13 set. 2021.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laís Soliño Francisco de Abreu Dantas (UENF)

laisolino@gmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristiana.silva@uemg.br

Jussara de Paula da Silva Moura (UENF)

sara.bji@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é abordar a questão da leitura e da alfabetização. Ambos os processos fazem parte da base da vida escolar da criança, e por meio deles se dá a integração e participação do aluno nas mais diversas práticas sociais. A partir das discussões teórico-práticas desta pesquisa, destaca-se o papel do professor e da família como garantidores da educação de qualidade dos alunos, para ler, para aprender e estimular a curiosidade. Argumenta-se que os professores devem ter uma abordagem diversificada de leitura e alfabetização para trabalhar com crianças. A introdução da alfabetização na educação infantil traz benefícios e responsabilidades. Portanto, trabalhar a leitura com crianças da educação infantil é uma grande contribuição para o desenvolvimento da leitura de alunos. Nesta fase é importante respeitar a importância do brincar, por isso é ideal aliar a aprendizagem ao brincar.

Palavras-chave:

Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to address the issue of reading and literacy. Both processes are part of the basis of the child's school life, and through them the integration and participation of the student in the most diverse social practices takes place. From the theoretical-practical discussions of this research, the role of the teacher and the family as guarantors of quality education for students, to read, to learn and to stimulate curiosity is highlighted. It is argued that teachers should have a diverse reading and literacy approach to working with children. The introduction of literacy in early childhood education brings benefits and responsibilities. So work reading with kindergarten children are a great contribution to the reading development of students. At this stage it is important to respect the importance of playing, so it is ideal to combine learning with playing.

Keywords:

Early childhood education, literacy, literacy

1. Introdução

Este artigo apresenta processos de alfabetização e letramento, refletindo sobre seus conceitos e distinguindo-os entre si para que possamos compreendê-los com clareza. São dois processos distintos, mas que devem ser feitos em conjunto, complementando-se, para que os alunos tenham sucesso em sua formação. O objetivo deste estudo não é apenas introduzir conceitos, mas também destacar os processos alfabéticos para ensinar e aprender na educação infantil e de forma lúdica, apresentar e ensinar as crianças o processo da alfabetização. São apresentadas várias ideias de autores sobre alfabetização, que fazem pensar sobre seu significado, o objetivo deste trabalho é discutir como é possível uma pessoa ser analfabeta e viver no mundo da alfabetização e por que uma pessoa analfabeta pode ser alfabetizada de acordo com alguns escritores. Pretende-se também falar sobre como se alfabetizar, como é importante trazer a alfabetização para a educação infantil e como trazê-la, como agir na fase em que as crianças estão cheias de curiosidade, sede de aprender. É importante que o professor saiba aproveitar a facilidade de aprendizagem das crianças e saiba trabalhar sem deixar que as crianças parem de brincar, pois brincar é necessário para o crescimento e desenvolvimento de uma criança.

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais alfabetizadas. Elas têm mais tempo disponíveis para dedicação a alfabetização do que qualquer outra faixa etária e estão em constante aprendizado. (FERREIRO, 1999, p. 17)

O interesse em falar sobre esse tema foi despertado pela experiência da Educação Infantil com crianças de 3 a 5 anos. Onde os preparamos para o ensino fundamental, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e “o direito da criança de brincar como forma especial de expressão, pensamento, comunicação e interação com as crianças” (RCNEI, 1998, p. 13). Curiosamente, percebemos que é possível trabalhar a alfabetização na educação infantil e iniciar a alfabetização aos anos para prepará-los para o ensino fundamental. Alguns educadores são contra o início da alfabetização na primeira infância, pois temem que o processo divertido e lúdico desapareça e prejudique o desenvolvimento da criança.

Acreditamos que com uma boa metodologia, é possível ensinar às crianças habilidades de leitura na educação infantil, avaliando a fase lúdica e preparação para a educação infantil de forma sustentável, formando, assim, habilidades de leitura, habilidades de leitura e assim sendo cidadãos críticos, o conhecimento tem esse poder. Soares (2008, p. 17) afirma que “a escrita tem consequências econômicas, sociais, culturais,

políticas, cognitivas e linguísticas tanto para o grupo social ao qual é apresentada como para o indivíduo que aprende a usá-la”. Os literatos e o alfabeto mudam e também os que os rodeiam.

Para um melhor aprendizado, é importante que a criança se interesse, o que desperta a curiosidade e como fazer, apresentar a este mundo letrado de uma forma divertida e envolvente com uma introdução a telefones celulares, *tablets*, *videogames* e muito mais.

2. Letramento e alfabetização: perspectivas teóricas

O conceito de letramento sofreu algumas mudanças de uns tempos para a atualidade. De acordo com Kleiman (1995), a definição desse conceito era para separar o estudo no campo da alfabetização dos estudos do impacto social da escrita, e agora o letramento pode ser compreendido como um conjunto ações sociais de uso da escrita.

Kleiman em entrevista para a Revista Educação e Docência, explica a relação entre os conceitos de alfabetização e letramento:

[...] Considero que a alfabetização é uma prática de letramento, próprias das atividades escolares, com metas e fins específicos, portanto, trata-se de uma prática social situada. (KLEIMAN, 2010, p. 3-5)

O letramento tem como objetivo ampliar o “alfabetizar”, pois insere na educação infantil um sentido social, de aprender a ler e escrever. Desta forma, a alfabetização permite as habilidades sociais através da codificação e decodificação do sistema alfabético, no entanto o letramento inicia-se muito antes. O letramento está inserido na vida cotidiana da criança por meio da família, sociedade através do contato com informações escritas (Cf. COELHO, 2010).

Como aponta Soares (2017), ser letrado implica em ser alfabetizado, mas ser alfabetizado não implica em ser letrado, então a alfabetização é uma etapa do letramento. O autor ainda afirma que é difícil nos tempos atuais, com uma sociedade altamente tecnológica, ainda exista algum indivíduo com oralidade, mas que não tem nenhum grau de letramento, pois todos têm contato com televisão, livros, revistas, jornais ou leitura bíblica.

Em seu livro, *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares afirma:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas

sociais de leitura e escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada* mas não é *letrada*. (SOARES, 2010)

Já a alfabetização para Soares (2017), é entendida como a ação de aprender a ler e escrever, é o ato de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita, e então apropriar-se da escrita, na qual assume a escrita como sua propriedade. A autora ainda afirma que a alfabetização é uma prática do letramento que tem como finalidade a aquisição da escrita, no entanto para a autora a alfabetização e letramento são processos complementares.

3. Como trabalhar com letramento na educação infantil

A educação infantil desempenha um papel singular na escolarização da criança. A educação infantil tem uma função pedagógica específica, na qual está comprometida com o desenvolvimento da criança e com a construção de conhecimento desse indivíduo (Cf. KRAMER, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) orientam que o currículo consta como um conjunto de práticas que procuram articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de forma a desenvolver integralmente a criança, tanto na área psicológica, física, social e intelectual (Cf. BRASIL, 2010).

Nesta diretriz há uma defesa na qual essas crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações sociais, através de brincadeiras, fantasias, imaginação, desejos, experiência, questionamentos, eles se tornam sujeitos históricos e produzem cultura (Cf. BRASIL, 2010).

Diante disso, percebe-se a necessidade em que as Instituições de Ensino de identificar as diversidades de cada indivíduo, uma vez que essas crianças são produtoras de cultura e estão incluídas em um contexto social e cultural diferentes. Então é fundamental um trabalho pedagógico para atender as especificidades de cada um (Cf. ARRUDA, 2021).

O trabalho pedagógico precisa ser utilizado nessas crianças para agregar essas diferenças encontrada em cada criança. Deve-se levar em consideração a experiência, as relações sociais, a cultura, utilizando assim

a música, dança, teatro, literatura, história como um trabalho pedagógico (Cf. KRAMER, 2006).

Sabe-se que o brincar é o método utilizado para participação das crianças na cultura desde nossa existência. O ato de brincar envolve imaginação, regra, imitação. Para Wajskop (1995, p. 66) brincar é: “uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”.

A atuação das crianças de forma ativa, criativa e específica produz mudanças na cultura ao qual estão inseridos. É através da linguagem e rotinas sócio-culturais que faz com que as crianças compreendam os diferentes elementos do mundo, aprendem a negociar entre si e com os adultos, alcançados pelo processo de socialização das crianças efetuada por meio da linguagem e escrita (Cf. CORSARO, 1992).

A oportunidade de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil ocorre através das práticas do letramento, desenvolvidas por pessoas de um determinado grupo social (Cf. CASTANHEIRA *et al.*, 2001). Abrange a isso, inúmeras formas visuais que podem ser por meio de fotos, mapas, gráficos, qualquer tipo de expressão visual, e também, com leituras de diversos gêneros discursivos, produção de textos e leituras de imagens. Sendo assim, a pedagogia na educação infantil, facilita o letramento quando considera as especificidades educacionais e o momento do desenvolvimento infantil que se encontra a criança (Cf. MARCUSHI, 2007).

Para atingir a alfabetização de qualidade, é necessário que todos os envolvidos se comprometam com a qualidade do ensino, conhecendo as necessidades dos alunos, e que o professor escolha a metodologia alfabética adequada para as crianças. Um processo que acontece em conjunto entre professor, escola, alunos e família, todos devem estar juntos e remar juntos para ter sucesso nesse processo, embora esses métodos não resolvam o problema do analfabetismo, eles ajudam a reduzi-la significativamente

4. Conclusão

A alfabetização deve ser aliada ao letramento para se obter uma educação de qualidade e formar pessoas que não só saibam ler e escrever o básico, mas saibam ler, escrever, produzir, interpretar, que saibam escrever o que sentem e pensar sem dificuldade. Esta missão caracteriza-se por

angariar alunos perante o mundo, o que por vezes não lhe era possível.

Na sala da Educação Infantil deve ser um espaço que estimule e motive a criança a descobrir coisas novas, é nessa fase, na escola, que histórias, canções e obras devem ser apresentadas informações sobre os objetos, dos quais existem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Tatiana. Letramento na Educação: o que as professoras pensam (sabem)?: *Periódico Horizontes*, e021005, USF, Tatiba-SP, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1017/525>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

COELHO, S., CASTRO, M. O processo de letramento na Educação Infantil. *Pedagogia em ação*, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4848/5027>. Acesso em: 17 de out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 68, p. 169-86, Rio de Janeiro, mar. 2017a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226809>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

_____. Alfabetização e letramento: Entrevista com Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman. *Educação & Docência*, Ano 1, n. 1, jan/jun de 2010. p. 3-5. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao156/Revista/Entrevista.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2022.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, L.C., KRAMER, S. *Infância, educação e direitos Humanos*. Campinas: Cortez, 2003. p. 51-81

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017b.

**A IMPORTÂNCIA DE CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
PARA O FORTALECIMENTO DA LÍNGUA INDÍGENA
WAI WAI – ALDEIA MAPUERA**

Simone Cristina Menezes Martins (UFRJ)
simonemartins@letras.ufrj.br

RESUMO

Há muito tempo os povos indígenas enfrentam vários entraves para a manutenção e fortalecimento de suas culturas e línguas. É fato que ao longo deste tempo, houve muita luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas, que vêm buscando formas de valorização e fortalecimento da língua. Um meio encontrado foi a conquista de escolas criadas dentro das próprias aldeias; neste caso, a aldeia Mapuera, situada no Pará, conseguiu esse feito na década de 90. Uma segunda opção deste fortalecimento das línguas, foi por meio de iniciativas como a documentação e registro dos saberes e da língua destes povos, todavia, os indígenas Wai Wai encontram dificuldades em percorrer este caminho. É fato corrente a preocupação de muitos linguistas com um número considerável de línguas em perigo de extinção. O silenciamento das línguas não é isento de consequências: perde-se a língua, perde-se o principal fator de constituição da identidade de um povo. A língua guarda saberes milenares, lendas, crenças, valores éticos e morais. Por isso, quando se investe num trabalho de salvaguarda linguística, investe-se num trabalho político de preservação da memória não só de um grupo minoritário, mas de toda uma nação (SOUZA, 2020^a; 2020b). Neste trabalho, discutiremos a importância de se criar materiais didáticos que possam ser utilizados na escola indígena, em específico, a Dicionarização diferenciada na Língua Wai Wai, organizada por temas, para que seja aliada não só no ensino da língua materna, mas no fortalecimento desta.

Palavras-chave:

Dicionarização. Fortalecimento. Língua indígena wai wai.

ABSTRACT

Indigenous peoples have long faced several obstacles to maintaining and strengthening their cultures and languages. It is a fact that throughout this time, there has been a lot of struggle for the recognition of indigenous rights, who have been looking for ways to value and strengthen the language. One means found was the conquest of schools created within the villages themselves; in this case, the Mapuera village, located in Pará, achieved this feat in the 1990s. A second option for this strengthening of languages was through initiatives such as the documentation and registration of the knowledge and language of these peoples, however, the Wai indigenous Wai find it difficult to follow this path. It is a current fact that many linguists are concerned with a considerable number of languages in danger of extinction. The silencing of languages is not without consequences: the language is lost, the main factor constituting the identity of a people is lost. The language holds ancient knowledge, legends, beliefs, ethical and moral values. Therefore, when we invest in linguistic safeguarding work, we invest in political work to preserve the memory not only of a minority group, but of an entire nation (SOUZA, 2020a; 2020b). In this work, we will discuss the importance of creating

teaching materials that can be used in indigenous schools, specifically, the differentiated dictionary in the Wai Wai Language, organized by themes, so that it is allied not only in the teaching of the mother tongue, but in the strengthening it.

Keywords:

Dictionaryization. Fortification. Wai Wai indigenous language.

1. Introdução

Há muito tempo, os povos originários enfrentam vários entraves para a manutenção e fortalecimento de suas culturas e línguas. É fato que ao longo deste tempo, após muita luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas, estes vêm buscando formas de valorização e fortalecimento da língua. Uma forma de minimizar essas dificuldades foi a conquista das escolas indígenas, criadas dentro das próprias aldeias. Uma segunda opção deste fortalecimento das línguas, foi por meio de iniciativas relacionadas à documentação e registro, seja ele escrito ou audiovisual dos saberes e da língua destes povos. E é neste sentido que no presente artigo discutirei a necessidade da criação de materiais didáticos que corroborem com o registro e a documentação da língua indígena wai wai e, em seguida, mostrarei algumas peculiaridades da língua e uma parte bem pequena da pesquisa, que se encontra em andamento.

É fato corrente, em termos mundiais, a preocupação de muitos linguistas com um número considerável de línguas em perigo de extinção. Estima-se um total de 7000 línguas faladas no mundo, das quais aproximadamente a metade não mais será falada após algumas gerações, que não estarão mais sujeitas a adquiri-las como primeira língua. São estas as chamadas “Línguas Ameaçadas de Extinção”.

São línguas minoritárias, faladas por um pequeno grupo de falantes alocados em comunidades isoladas. São muitos os fatores – de ordem natural, econômica, política, social e cultural – que acarretam a marginalização dessas pequenas sociedades, cujos falantes, estando sob pressão, acabam por adotar a língua de dominação. O silenciamento das línguas não é isento de consequências: perde-se a língua e perde-se o principal fator de constituição da identidade de um povo. A língua guarda saberes milenares, lendas, crenças, valores éticos e morais. Constitui a identidade de cada um e a relação de alteridade. Logo, quando se investe num trabalho de salvaguarda linguística, investe-se num trabalho político de preservação da memória não só de um grupo minoritário, mas de toda uma nação (Cf. SOUZA, 2020a e 2020b).

É o investimento em ações afirmativas em torno de uma política de preservação, ao se buscar, a partir dos estudos implementados, a confecção de duas tecnologias básicas ao estudo de qualquer língua: o dicionário e a gramática, ambos definidos pelo linguista Sylvain Auroux (1992) como os dois grandes instrumentos tecnológicos desenvolvidos na área das Ciências Humanas.

Devido à relação dialética com a identidade, a linguagem e sua renovação desempenham fundamental papel na preservação de comunidades nativas. A perda de uma língua ancestral representa, neste contexto, a perda do que se é. Pedro Risonaldo Wai Wai, nativo wai wai, disse: “A língua é nossa casa.”. A afirmação e o fortalecimento das línguas indígenas iniciariam uma política de valorização dos nativos pertencentes ao território. Uma vez que não se trabalha a favor de tal fortalecimento, não há promoção do prestígio pelos índios na sociedade. Nesse sentido, nosso projeto busca investir na preservação da língua wai wai, com a proposta de consecução de um dicionário temático diferenciado, contextualizado com a realidade dos povos wai wai, reunindo glosas, narrativas, imagens e sons ao arquivo.

Importante pontuar aqui que meu primeiro contato com os wai wai se deu por meio da Universidade do Estado do Pará (UEPA), pelo Núcleo de Formação Indígena (NUFI), para ministrar disciplinas voltadas para a área de linguagens e artes ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, em 2015. Naquela oportunidade, trabalhei com 36 professores indígenas da educação básica, com os quais mais aprendi, do que ensinei e destes, 7 foram meus orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso. Entretanto, mesmo encerrando as atividades na aldeia, meu contato com os wai wai continuou e resultou numa pesquisa, cuja relação tem gerado frutos bem significativos, brotando outras sementes cujo florescer foi a criação de um dicionário temático, contextualizado com a realidade da Aldeia Mapuera, onde trabalharei relações de parentesco, partes do corpo, utensílios da casa, além da temática social, entre outras.

Vale dizer que o dicionário vem, desde a sua criação, exercendo importante papel no processo de ensino e aprendizagem na escola. Por conta disso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2001, tratou de incluí-lo ao material didático fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa criado em 1985, com o intuito de analisar, escolher e distribuir gratuitamente livros para alunos do ensino fundamental das escolas públicas.

Neste contexto, foram criados três tipos de dicionários, focados ao ensino básico e fundamental, os quais são denominados pelo MEC de dicionários tipo 1 – proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário; tipo 2 – proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita e tipo 3 - proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

No entanto, estes dicionários foram criados para o ensino da Língua Portuguesa e focados para um público que não é o indígena. Levando em consideração este mesmo fio condutor dos dicionários do PNDL, pensei em desenvolver um dicionário de estudo, organizado por temas (fauna, flora, artesanato e culinária), pautado naqueles denominados pelo PNDL de Dicionários do tipo 2, ou seja, destinados a turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita, haja vista que na Mapuera os alunos começam a ter contato com este material a partir do 6º ano, que é quando já estão alfabetizados na língua e iniciam um processo de aprendizagem da segunda língua – a portuguesa.

Vale dizer que este dicionário cujo estudo ainda se encontra na fase inicial, não inclui o número de palavras dos dicionários comuns à Língua Portuguesa, contudo, não será menos importante, pois, trata da língua materna wai wai. Entre os povos indígenas a língua tem uma importância muito grande, pois trata-se de um código linguístico de comunicação que possibilita o entendimento entre todos na aldeia.

Neste caso, iniciei um trabalho dicionário temático bilíngue wai wai/português, por considerarmos a manutenção da língua materna, como fundamento da afirmação de identidade, assim como é interessante conhecer a língua portuguesa, como instrumento de compreensão entre indígenas e demais brasileiros. De forma que o povo da Aldeia Mapuera possa falar na língua do povo que tem contato, bem como, se apropriar de mecanismos para que se mantenha viva a língua indígena wai wai.

Na Escola da Aldeia Mapuera, os professores indígenas encontram dificuldades em localizar materiais didáticos que estejam voltados para o público indígena, para que possam se apropriar deles e usá-los como suporte para o ensino da língua materna e da segunda língua, o português. Além disso, os alunos sentem-se desmotivados em aprender este conteúdo, pelos mesmos motivos dos professores. Somados a isso, incide o fato de que os dicionários existentes na nossa escola, não são contextualizados

com a realidade da aldeia. Daí, a importância de ressignificar o sentido do dicionário neste trabalho, criando um dicionário temático bilíngue, organizado por temas. Marginalização dessas pequenas sociedades, cujos falantes, estando sob pressão, acabam por adotar a língua de dominação. O silenciamento das línguas não é isento de consequências: perde-se a língua e perde-se o principal fator de constituição da identidade de um povo. A língua guarda saberes milenares, lendas, crenças, valores éticos e morais. Constitui a identidade de cada um e a relação de alteridade. Logo, quando se investe num trabalho de salvaguarda linguística, investe-se num trabalho político de preservação da memória não só de um grupo minoritário, mas de toda uma nação. (SOUZA, 2020a; 2020b).

É o investimento em ações afirmativas em torno de uma política de preservação, ao se buscar, a partir dos estudos implementados, a confecção de duas tecnologias básicas ao estudo de qualquer língua: o dicionário e a gramática, ambos definidos pelo linguista Sylvain Aurox (1992) como os dois grandes instrumentos tecnológicos desenvolvidos na área das Ciências Humanas.

2. *Os wai wai, quem são e onde estão?*

O espaço oficialmente reconhecido e demarcado do povo wai wai no Brasil está em Terras Indígenas que abrangem parte dos estados do Amazonas, Pará e Roraima. A demarcação se comporta da seguinte forma: TI Wai Wai (RR), no sudeste de Roraima; TI Nhamundá-Mapuera (AM/PA), no noroeste do Pará e norte do Amazonas; e a TI Trombetas-Mapuera (AM/RR/PA), a qual abrange uma grande área entre o extremo sul de Roraima, o extremo norte do Amazonas e o noroeste do Pará. A primeira área do complexo cultural Tarumã Parukoto a ser demarcada foi a Terra Indígena Nhamundá-Mapuera, onde se encontra a Aldeia Mapuera, *locus* da pesquisa de mestrado e deste projeto de pesquisa doutorado. Nessa área geográfica, a geografia é bastante diversificada em relação à fauna e à flora.

A aldeia é bastante distante da capital – Belém. Fica aproximadamente a 1.100 km de distância, no oeste do Estado do Pará, precisamente na fronteira do Pará com o com o Amazonas. O acesso aéreo segue de Belém à Santarém em avião de maior porte, depois de Santarém até Oriximiná em avião de porte pequeno (monomotor) e depois segue viagem até a Mapuera no mesmo avião. Este percurso aéreo até a Aldeia é realizado em aproximadamente seis horas, incluindo a escala Belém/Santarém, no

entanto, no totalizante de Belém até a Aldeia, leva-se em torno de 1 dia/1 dia e meio, tendo em vista os horários de voo e deslocamento para o outro aeroporto. Temos outra opção para chegar à Mapuera que seria o acesso fluvial Belém/Santarém/Oriximiná/Porto Trombetas/Cachoeira Porteira/Mapuera, o qual leva em torno de nove a dez dias, dependendo da Tábua das marés. Destaca-se que, para chegar à aldeia por via fluvial, passamos por inúmeras cachoeiras e corredeiras, o que torna a viagem mais demorada e perigosa (Cf. MARTINS, 2020).

Os indígenas que se identificam como povo wai wai encontram-se dispersos em vastas partes das Guianas e do Brasil. Eles vivem na Amazônia Setentrional, na região onde a Serra Acaraí delimita a fronteira entre o Brasil e a Guiana, e são falantes de uma das línguas que compõem a família Karib – o wai wai. No Brasil, as comunidades wai wai estão em três Terras Indígenas: no sudoeste de Roraima; Nhamundá-Mapuera, no noroeste do Pará e norte do Amazonas; e Trombetas-Mapuera; que abrange uma grande área entre o extremo sul de Roraima, o extremo norte do Amazonas e o noroeste do Pará.

Figura 1: Mapa da localização dos Povos wai wai.



Fonte: CEDI, 1983.

2.1. A língua wai wai

A língua wai wai é uma das línguas indígenas karib, que compõe o grupo parakotoano, que por sua vez, é parte integrante do ramo guianense. Juntamente com a língua wai wai, também fazem parte do mesmo ramo linguístico as línguas hixkaryana e katxuyana.

É importante ressaltar que, apesar de muitos estudiosos afirmarem que a língua wai wai é a língua franca dos povos indígenas wai wai, o que há de fato entre eles é uma peculiaridade linguística: a diglossia, que se define quando duas ou mais línguas estão circunscritas num mesmo

território, todavia, há uma língua dominante face as outras, dada a sua importância política. No caso dos wai wai, a língua wai wai foi a língua escolhida pelos povos que compõem a Mapuera como língua dominante, dada a sua importância política. É a língua que se fala e ensina na escola, é a língua de comunicação entre todas as etnias que compõem os povos wai wai, porém, em âmbito familiar cada etnia fala sua própria língua. Na Mapuera, existem línguas da família karib: katuena, hixkaryana, xerew, karapayana; existem também línguas da família linguística arawak, como os mawayana (que vivem entre os wai wai e os tiriós) e wapixana; e ainda existem algumas pessoas de povos vizinhos, que vieram morar com seus esposos e esposas wai wai, falando outras línguas, tais como makuxi, tiriyo e atroari (família yawaperi). Havia também indivíduos de línguas maternas que se extinguíram ou foram quase esquecidas, como é o caso dos parukoto, dos tarumã e dos cikyana. Sendo assim, a diglossia se justifica nesse contexto.

3. A importância do dicionário temático como material didático para o fortalecimento da língua

Ayron Rodrigues (2008) afirma que o desaparecimento das línguas é um fenômeno global:

Há 15 anos, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura alertou às nações que o conhecimento cultural do mundo está diminuindo. A variedade de conhecimento. Com a globalização, está se intensificando o processo de eliminar as minorias de uma maneira ou de outra. E isso leva embora as línguas e o conhecimento que é transmitido através delas. E isso é um fenômeno global. (RODRIGUES, 1986 *apud* SILVA, 2009, p. 600)

Entre os povos indígenas a língua tem uma importância muito grande, pois trata-se de um código linguístico de comunicação que possibilita o entendimento entre todos na aldeia. Existem várias formas de comunicação usadas em ocasiões distintas: quando vamos conversar, quando estamos reunidos, quando discutimos para moradia, para a sala de aula, quando chegam visitantes, entre outros. Produzir um dicionário que contemple adornos, vestimentas, os insetos, animais da terra, água e ar, alimentos, entre outros da Aldeia Mapuera será um aliado não só no ensino da língua materna, mas o fortalecimento desta.

Somos sabedores que a curiosidade é fonte de saber, entretanto, para isso, é necessário que busquemos entendimento pleno de nossas dúvidas/curiosidades, para satisfazer plenamente esse entendimento. No caso

das palavras, entendemos que a busca deve ser mais cuidada, haja vista que por elas existem distinções entre fala e escrita. Não temos certeza se existe esta dificuldade com o não indígena, no entanto, no caso dos indígenas da Mapuera, além do vocabulário wai wai ser em proporção menor do que o da língua portuguesa, ainda incide o fato que deveriam ter uma ferramenta de pesquisa que auxiliasse no ensino/aprendizagem da língua, e lá, há um recurso muito simples e prático que pode assessorar: o dicionário.

Segundo o próprio dicionário, o conceito dele próprio é o “conjunto de vocábulos de uma língua ou de termos próprios de uma ciência ou arte, dispostos, em geral, alfabeticamente, e com respectivo significado, ou a sua versão em outra língua”³.

Desta forma, acredito que é bastante pertinente a criação de um dicionário temático bilíngue, para que se possa de fato apropriar dele como ferramenta de busca e de aprendizado. No caso de aldeia Mapuera, vale ressaltar que é de extrema importância criar mecanismos que estejam voltados para o aquele contexto, realidade, o que não é o caso dos dicionários não indígenas, em específico o de português.

E sob este aspecto, entende-se que só se podem fazer associações de palavras, se estas estiverem em consonância com a realidade e conhecimento de mundo da aldeia.

Saussure (1972) diz que “a língua é um todo organizado, cujos elementos se delimitam uns aos outros, derivando a sua significação, o seu valor da arquitetura geral em que estão colocados”. Sendo assim, podemos inferir que ela (a língua) está intimamente ligada ao sentido de texto, pois este para que possa existir, precisa ser entendido, haja vista que é uma unidade coesa e coerente com um sentido, ou seja, precisa ser compreendido, interpretado, entendido e consequentemente, lido. Por isso, que, para que possamos entender a língua de maneira mais coerente para nós, é imperioso que existam dicionários voltados para a nossa realidade, para que de fato possamos dar sentido aos textos existentes e agregarmos valor e significação, conforme afirma Saussure sobre o conceito de língua.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2007), um dicionário pode prestar muitos e variados serviços; cada um deles associado a

³ <https://www.dicio.com.br/> Dicio, Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z. Acessado em: 10 de Janeiro de 2017.

um determinado aspecto da descrição vocabular, ou seja, do conjunto de explicações que ele fornece sobre cada uma das palavras registradas. Vejamos os mais importantes desses serviços: indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; tal informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios. Neste sentido, ressalta-se que é relevante a criação do dicionário temático, para que se possa, com mais vigor, ensinar a língua materna e a língua portuguesa de maneira mais interessante aos nossos alunos da Aldeia, pois além de terem um material realmente encaixado com o conhecimento de mundo deles, estariam de fato (re)conhecendo e fortalecendo os valores, se apropriando de mecanismos que nos possibilitem ensinar/aprender com mais facilidade a língua materna e em seguida a língua portuguesa, sem abandonar nossa cultura, nossas raízes, pois o reconhecimento é

É um dos fundamentos da educação escolar indígena o reconhecimento da comunidade educativa indígena, pois, conforme o RCNEI, ela [...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas. (SECAD-MEC, 2007)

E sem dúvida alguma, no que tange ao ensino/aprendizado bilíngue, acreditamos que o dicionário temático nos traz benefícios que vão além da busca das palavras, pois dois dos benefícios são a associação de palavras e o enriquecimento do vocabulário.

Nas palavras do linguista Kanavillil Rajagopalan (1998):

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998)

Segundo Rajagopalan (1998),

[...] as concepções essencialistas e tradicionais de identidade linguística ainda norteiam os estudos sobre a linguagem, apesar de os deslocamentos teóricos, conceituais e metodológicos terem ocorrido e continuem a ocorrer em outras áreas de conhecimento, impulsionando transformações. "É chegada a hora para uma reconsideração radical?" (Rajagopalan 1998: 21). A língua(gem) constitui um palco de transformações identitárias do sujeito o qual faz uso dela, mas também é por ela usado constantemente. O sujeito (re)constrói suas identidades linguísticas, de forma a assumir, negar e

4. O porquê do dicionário temático: peculiaridades

Na busca de conscientização sobre a importância da preservação da língua materna é que se pauta a importância não só do dicionário, mas de todo e qualquer material didático que seja criado com o olhar atento do indígena, para que assim, possamos manter a identidade de um povo.

Em 2015, quando estive com os wai wai como professora da disciplina de oralidade e escrita, pela Universidade do estado do Pará, tive a oportunidade de construir com eles vários materiais, para que eles pudessem trabalhar na escola e, no ano de 2017, por época da orientação de trabalho de conclusão de curso e estágio supervisionado, pudemos juntos, construir algumas cartilhas, as quais eram voltadas para o ensino da língua materna e da segunda língua – o português, os quais foram aplicadas na escola. O resultado foi surpreendente. Na época, ouvi os professores indígenas fazerem inúmeras reclamações dos materiais enviados para a aldeia, livros os quais eles não conseguiam entender, diziam que a leitura era difícil, com vocabulário complicado e, aos poucos, observei que o material enviado pelo MEC a escola, era abandonado numa sala e os professores adotavam metodologias próprias, tais como desenhos, confecção de colares e passeios pela aldeia, para ensinar não só a língua materna, mas também ciências, geografia entre outras.

No dia 11 de março de 2008, foi sancionada a lei que obriga as escolas a incluírem elementos da cultura indígena no currículo escolar. A lei ainda determina que os sistemas normativos das culturas afro-brasileiras e indígenas integrassem o conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, enfatizando as áreas de literatura, história e artes, tanto na rede pública de ensino, quanto na rede particular. A exigência é vista por uns como uma imposição desnecessária, haja vista que o Brasil desconhece os brasis que nele habitam; por outro lado, uma outra parcela enxerga a iniciativa como rica em resgate cultural dos povos originários e comunidades pretas do país, propiciando aos alunos maiores oportunidades de conhecer o processo de construção do país, bem como compreender a história indígena do passado e do presente, inclusive os aspectos positivos dessa população em relação à cultura brasileira. Todavia, os povos originários enaltecidos nos parcos textos dos livros didáticos encaminhados às escolas, necessitam também ter o olhar inclusivo no que compete ao ensino/aprendizagem do

indígena nas escolas da aldeia; uma realidade que ainda perdura sob os domínios do não indígena. Rosana Santos, professora indígena na aldeia Curipi-AP, citada por Vales & Souza (2020), nos diz que

Para a educação escolar indígenas, eu tenho que adaptar todo o meu material pedagógico, o material que chega na nossa comunidade não leva em consideração a realidade da nossa cultura, o material deve ser diferenciado e específico a partir da convivência, da realidade, um currículo diferenciado de acordo com o conhecimento dos alunos e a realidade de cada aldeia.

Na fala da indígena, percebemos as mesmas dificuldades relatadas pelos indígenas wai wai: os materiais de apoio recebidos na aldeia não corroboram com a realidade vivenciada nas aldeias, dessa forma, os professores indígenas acabam criando seus próprios materiais. Ainda sobre os materiais descontextualizados, o professor indígena da aldeia Mapuera relata

“temos dificuldade em entender o português, porque na nossa língua não tem muitas palavras como no português. Os textos que vem nos livros são muito complicados, quase não entendemos e são somente algumas figuras que conhecemos. Por isso, nós professores ficamos desmotivados e nossos alunos percebem isso e também tem as mesmas dificuldades que nós, ficam sem vontade de aprender”. (Tito Wai Wai)

Naquela época, na Aldeia Mapuera, iniciamos o processo de construção das cartilhas e aos poucos, fui aprendendo com eles um pouco da língua deles e contribuindo para o avanço das atividades de estágio supervisionado e confecção bem artesanal das cartilhas. Iniciamos com a coleta de dados sobre os animais, artesanato, culinária, narrativas e cantigas da aldeia. As peculiaridades são inúmeras, a começar pelo alfabeto indígena wai wai, que consiste em seis vogais: a, e, i, o, u e î, e doze consoantes: c, h, k, m, n, p, r, s, t, w, y e x. Abaixo, temos um dos exemplos do quão é importante que os recursos didáticos para o ensino da língua materna e da segunda língua sejam contextualizados. Na época da construção das cartilhas, numa delas escrevíamos sobre os animais e pedi a eles que me dissessem como se escrevia insetos na língua wai wai e eles escreveram assim:

“Riïro warai komo”, que corresponde ao pé da letra em “gafanhoto parecidos com animais”, que por sua vez, contextualizado para a língua portuguesa seria “animais parecidos com o gafanhoto”.

Nota-se aqui que a referência talvez se dê por influência da evangelização, sendo assim, fazem associação ao episódio bíblico da invasão dos gafanhotos em Roma.

Outra peculiaridade da língua é que não há um morfema que faça a distinção de gênero. “Filho” e “filha”, por exemplo, têm o mesmo tratamento – “yĩmyĩkrĩ”. Mas quando se trata de irmão e irmã, há diferenças, “irmã” – “yakno” e “irmã” – “yepeka”. Vale dizer que para referir a uma coletividade em wai wai, o termo é “poyino komo”, que significa “meus parentes”. Sempre virá acompanhado do pronome pessoal. “Komo” é o marcador da pluralização e o marcador de posse é “Amna”. Para um wai wai dizer “nossos parentes”, falará “amna poyino komo”.

Os pronomes se assemelham ao inglês, também pela influência das missionárias americanas, que viveram na aldeia por mais de 40 anos.

Singular	Plural
Eu – <i>owi</i>	Nós – <i>amna</i>
Você – <i>amoro</i>	Vocês – <i>amyamro</i>
Ele ou ela – <i>noro</i>	Eles ou elas – <i>noxamro</i>

Acima, descrevemos algumas singularidades da língua indígena brasileira wai wai, incluindo algumas terminologias de parentesco, todavia, vale dizer que este artigo apresentou uma pequena parte da construção do dicionário temático, cujo material ainda se encontra em construção.

4. Considerações

Este artigo teve como objetivo discutir a importância de se criar materiais didáticos que possam ser utilizados na escola indígena, em especial o dicionário temático, e mostrar algumas peculiaridades da língua indígena brasileira wai wai, a qual faz parte da família karib. Em consonância com o que foi exposto, pode-se assim, perceber a necessidade da criação de mecanismos que coadunem com o ensino/aprendizado da língua materna (L1).

A fala do professor Pedro Risonaldo Wai Wai na introdução deste texto ratifica os percalços, os quais tanto professores quanto alunos vivenciam na Aldeia Mapuera. Os saberes da cultura e língua deste povo precisam ser preservados, pois assim, se resguarda a identidade deste, conferindo, assim, à língua desses povos um estatuto de conhecimento único, *sui generis* de cada língua e cultura, contribuindo para a valorização e fortalecimento de suas raízes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas-SP: UNICAMP, 1992.

JUCÁ, Mara Silvia. *Estudo fonológico da língua WaiWai (Caribe)*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

MARTINS, Simone Cristina Menezes. *O mito da Cobra Grande: Magia Memória e Discurso*. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas – PROFLLIND) – Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

RODRIGUES, Aryon. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SAUSSURE, Ferdinand. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Diego Barbosa da. Extinção, Preservação e Vitalidade das Línguas: uma proposta brasileira para as línguas minoritárias. In: Cadernos do CNLF. *Anais do XIII CNLF*, p. 599, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

SOUZA, Tania C. C. De. *Sustentabilidade e salvaguarda de patrimônio imaterial: por uma política de preservação das línguas originárias do Brasil*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2020. Disponível em: www.labedis.mn.ufrj.br. (projeto em andamento)

_____. *Política linguística, línguas silenciadas e identidade discursiva*. Palestra de abertura do GT – Línguas Indígenas. XXXV ENAPOLL, 2020.

Outras fontes:

SECAD, MEC. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Ricardo Henriques *et al.* Brasília, 2007.

<https://medium.com/@beatriz.brip/a-preservacao-de-linguas-em-risco-de-extincao-ad4820d91305>. Acesso em: 27/09/2022.

<https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/os-beneficios-cultura-indigena-no-curriculo-escolar.htm>. Acesso em: 15/11/2022.

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E OS ALUNOS SURDOS
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EM PAUTA
O DIREITO LINGUÍSTICO**

Aline Costalonga Gama (UENF e IFES)

alinecga@yahoo.com.br

Josué Rego da Silva (UENF/IFES)

josuedoutorado@gmail.com

Letícia Gomes Alvarenga (UENF)

leticia.galvarenga@hotmail.com

Décio Nascimento Guimarães (UENF e IFF)

decio.guimaraes@iff.edu.br

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlena@uenf.br

RESUMO

No Brasil, o reconhecimento das minorias linguísticas em seu território ocorreu após promulgação da Constituição Federal de 1988 e, sobre as pessoas surdas, a necessidade de políticas públicas focalizadas ganharam maior notoriedade após a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, criada em 1996, que impõe, dentre outros pontos, o direito das pessoas ao reconhecimento como membro de uma comunidade linguística. Como resultado da luta pelos direitos humanos, a busca da comunidade surda pela criação de uma política pública que atenda suas demandas culminou na Lei 10.436/2002, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mediante reflexões sobre o Direito Linguístico, oferecemos neste artigo às garantias legais correlacionadas as pessoas surdas, com destaque ao reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira, problematizando a educação escolar dessas pessoas, com foco em sua inserção na Educação Superior. Justifica esse debate a busca pela garantia dos direitos humanos e por justiça cultural e social. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada a partir de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Esperamos colaborar para o debate sobre a inclusão das pessoas surdas, na ruptura da concepção entre norma e desvio, em defesa de práticas que coadunem com a Cultura surda, rompendo com o mito do Brasil como um Estado monolíngue.

Palavras-chave:

Libras. Surdos. Direito Linguístico.

ABSTRACT

In Brazil, the recognition of linguistic minorities in its territory occurred after the promulgation of the Federal Constitution of 1988 and, on deaf people, the need for focused public policies gained greater notoriety after the Universal Declaration of Linguistic Rights, created in 1996, which imposes, among other points, the right of people to recognition as a member of a linguistic community. As a result of the struggle for human rights, the deaf community's search for the creation of a public policy that

meets its demands culminated in Law 10,436/2002, which recognizes the Brazilian Sign Language (Libras) as a legal means of communication and expression. Through reflections on linguistic law, we offer in this article to legal guarantees correlated deaf people, with emphasis on the recognition of Libras as the official Brazilian language, problematizing the school education of these people, focusing on their insertion in Higher Education. This debate justifies the search for the guarantee of human rights and for cultural and social justice. This is qualitative research, carried out from bibliographic review and documentary research. We hope to collaborate in the debate on the inclusion of deaf people, in the rupture of the conception between norm and deviation, in defense of practices that are in line with deaf culture, breaking with the myth of Brazil as a monolingual State.

Keywords:

Deaf. Libras. Linguistic Rights.

1. Introdução

No Brasil, o reconhecimento das minorias linguísticas em seu território ocorreu após promulgação da Constituição Federal de 1988 e, sobre as pessoas surdas, a necessidade de políticas públicas focalizadas ganharam maior notoriedade após a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, criada em 1996, que impõe, dentre outros pontos, o direito das pessoas ao reconhecimento como membro de uma comunidade linguística. Na vida dos surdos, os direitos humanos e linguísticos desempenham função estruturante, significando direitos cujo usufruto repercute no exercício de outros direitos, tais como, o educacional, o cultural, o político, dentre outros.

Historicamente, a concepção cultural e os valores da sociedade, a cada época, reverberam no tratamento recebido pelas pessoas com deficiência. Nesse argumento, uma ruptura paradigmática importante, no contexto da educação escolar oferecida às pessoas surdas, se apresenta com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial do Brasil, mediante sancionamento da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005.

A educação, um fenômeno complexo, diverso e essencial para o exercício da cidadania, enquanto prática para a liberdade e para a participação na vida pública, faz emergir o debate pelo reconhecimento e respeito às diferenças. A confirmação da Libras como forma de comunicação, expressão e transmissão de conhecimentos pelos surdos, representa um marco histórico para essa comunidade pois legitima a participação das pessoas surdas na sociedade como sujeitos de direitos. Em âmbito educacional, garante o direito de estudar em escolas bilíngues, ou escolas regulares,

atendidos com a presença do tradutor/intérprete de Libras.

Mediante reflexões sobre o Direito Linguístico, oferecemos neste artigo às garantias legais correlacionadas as pessoas surdas, com destaque ao reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira, problematizando a educação escolar dessas pessoas, com foco em sua inserção na Educação Superior. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada a partir de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Justifica esse debate a busca pela garantia dos direitos humanos e por justiça cultural e social.

2. O Direito Linguístico e as garantias legais das pessoas surdas

A discussão contemporânea em torno da educação de surdos pontua que a língua está diretamente atrelada aos direitos humanos sendo, especialmente no caso das minorias linguísticas, os direitos linguísticos indispensáveis para a garantiado acesso e do usufruto de outros direitos humanos, como os sociais, políticos, econômicos e culturais (RODRIGUES; BEER, 2016).

Sobre o Direito Linguístico, Abreu (2020) salienta que ele emerge, em decorrência das relações de poder que se manifestam em contextos plurilíngues, como um campo de estudos e pesquisas que se ocupa, dentre outras questões, da produção, aplicação e análise das normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes, minoritários ou não, amparado principalmente na ciência Linguística e no Direito.

O reconhecimento da necessidade de proteção jurídica das línguas e dos seus falantes por meio de um conjunto de princípios e normas comuns capazes de nortear a atividade jurisdicional dos Estados é inaugurado após a tessitura e promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do término da Segunda Guerra Mundial. Lançavam-se, a partir desses marcos jurídico e histórico, as bases para o desenvolvimento de um novo campo de conhecimento, qual seja: o Direito Linguístico. (ABREU, 2020, p. 173)

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, aprovada na conclusão da Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, realizada de 06 a 09 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha, é um documento assinado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e várias organizações não governamentais, para apoiar o direito linguístico, especialmente os de línguas ameaçadas de extinção. Oliveira (2003) esclarece que os direitos linguísticos fazem parte

dos direitos fundamentais, tanto individuais quanto coletivos, e se amparam nos princípios universais da dignidade dos seres humanos e da igualdade formal de todas as línguas.

Sendo a linguagem essencial para as relações sociais e culturais, a garantia dos direitos linguísticos dos surdos é fundamental e, nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos:

[...] parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua (UNESCO, 1996, Art. 2º)

Ressalta-se que, desde a constituição de 1988, o Brasil assumiu a prerrogativa de educar a todos, acolhendo princípios como diversidade e/ou pluralismo cultural, de modo que grupos minoritarizados, como o de pessoas surdas, ganham lugar nas políticas governamentais, fomentando à comunidade surda a busca pela criação de uma política que contemple suas necessidades e anseios (Cf. TAVARES-SANTOS *et al.*, 2021). Como reforçado por Miranda (2021), uma comunidade linguística não se refere apenas às pessoas que habitam determinados territórios, sendo que um sistema linguístico, enquanto um sistema de significação, é potencialmente realizado por determinadas escolhas feitas pelo falante.

No processo brasileiro de reconhecimento dos direitos das minorias linguísticas, destaca-se o Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências, com a função de mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico, de modo que as línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público (Cf. BRASIL, 2010a).

Mediante o sancionamento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências, é reconhecida a Libras como meio legal de comunicação e expressão, entendida como um sistema linguístico, de transmissão de ideias e fatos, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Cf. BRASIL, 2002).

Ressalta-se que a Língua de Sinais “não descende e não depende das línguas orais, e assim, é oriunda da comunidade de surdos, não tendo

territorialidade fixa, acontecendo onde há mais de uma pessoa de identidade surda” (MIRANDA, 2021, p. 4).

Cabe enfatizar que o conceito da Libras como língua oficial do Brasil é uma reivindicação dos surdos por seus direitos humanos linguísticos, preconizando o reconhecimento e o respeito à língua de sinais como um elemento central à sua afirmação e visibilidade social, cultural, política e acadêmica, logrando a legitimidade do uso social em todas as esferas, principalmente, na família e na educação (Cf. RODRIGUES; BEER, 2016).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Acerca da Lei nº 10.098/2000, redigida com terminologia atualizada, estabelece-se que o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de Libras, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Cf. BRASIL, 2000). Observa-se que o Decreto nº 5.626/2005, define pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Cf. BRASIL, 2005).

Para Lodi (2021), ser surdo implica situar-se no mundo a partir de uma língua visual e pertencer a uma comunidade linguística que enuncia em Libras, tendo essa como palavra.

Esta concepção distancia-se, portanto, do olhar historicamente direcionado às comunidades surdas, que enfatiza aquilo que lhes é ausente ou diminuído – a audição e/ou a fala; um processo de objetivação do humano pelo “biológico”, única forma possível de se promover uma homogeneização de diferentes grupos socioculturais. (LODI, 2021, p. 318)

Considerando que a linguagem é a forma pela qual o ser humano experiencia o mundo, adquire conhecimento e se apropria dos produtos culturais, para os surdos, a aquisição da Libras, bem como, seu uso na convivência com os pares surdos ou com ouvintes, é o meio pelo qual podem participar ativamente da cultura de sua comunidade e do compartilhamento de informações presentes dentro dela, afirmando sua identidade, bem como, reconhecendo sua diferença como singularidade e não como anormalidade (Cf. LOPES, 1998).

Dessa forma, pensar a inclusão escolar das pessoas surdas perpassa por conceber esses estudantes a partir de um olhar que enfatiza a relação singular que eles estabelecem com a língua, considerando as diferenças

que nos constituem humanos, as histórias que perpassam as vivências de cada um, em uma escola que favoreça e considere em suas práticas a interculturalidade deste grupo linguístico minoritário (Cf. LODI, 2021, p. 318).

Sobre a educação bilíngue das pessoas surdas, o Decreto nº 5.626/2005, de modo inédito no arcabouço legal brasileiro, assegura que, se não em toda a educação básica, ao menos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escolarização ocorra sob a responsabilidade de professores bilíngues (Libras/Português). Ressalta-se que a educação bilíngue subentende a necessidade de construção de processos educacionais, a fim de mediar a relação professores, alunos, conhecimento, em Libras, primeira língua das pessoas surdas, contrapondo aos construídos em língua portuguesa, como previstos para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio para os quais é prevista a presença de tradutores e intérpretes de Libras (Cf. LODI, 2021).

Outros documentos reforçam a educação bilíngue de surdos, disposta no Decreto nº 5.626/2005, como o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 – Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) – que estabelece a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência, e a Lei nº 13.146/2015 (Cf. BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Referente ao Plano Nacional de Educação, a Meta 1, Estratégia 1.11, traz:

priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2015, [s.p])

No mesmo documento, a Meta 4, Estratégia 4.7, inclui:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2015, [s.p])

Referente ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV (Do direito à educação), o Art. 28 incumbe ao poder público assegurar,

criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Cf. BRASIL, 2015).

Outra ação normativa que contempla a educação bilíngue dos surdos é o Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que em seu Art. 33 estabelece como competência da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, do Ministério da Educação, o planejamento, a coordenação e a implementação de políticas públicas, em parceria com os sistemas de ensino, destinadas à educação bilíngue, que considerem a Libras como primeira língua e língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, além de fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos, no âmbito dos sistemas de ensino, com oferta de educação integral, em todas as etapas da educação básica.

Vale apontar então a ênfase dada nos citados documentos, como também destacado por Miranda (2021), que a política pública linguística defendida pela comunidade surda contempla a educação de surdos como bilíngue, e orienta a formação de educadores para práticas pedagógicas que adotem o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse contexto, aponta-se o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, que define as ações para a efetivação de uma política pública bilíngue para os surdos (Cf. BRASIL, 2014b).

O relatório, produzido em trabalho coletivo por 24 professores surdos e ouvintes, de distintas instituições de nível superior e demais setores públicos do sistema educacional brasileiro, dividido em 7 partes e totalizando 23 páginas, propõe ofertar subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos, no qual vários marcos legais, apontados como conquistas, são mencionados.

Desses documentos legais e institucionais referenciados no relatório, há o apontamento da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, com especial destaque ao Art. 24, que estabelece que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos. (UNESCO, 1996, Art. 24)

Segundo Verônica de Oliveira Louro Rodrigues, embora a ação de elaborar esse documento tenha sido dos primeiros passos do Estado para garantir a presença da “comunidade linguística na decisão sobre o uso da sua língua no ensino, esse relatório não foi levado adiante para discussão e implementação na educação brasileira” (RODRIGUES, 2016, p. 352).

Sobre o bilinguismo, tema de destaque do relatório, Quadros (2019) salienta que o bilinguismo bimodal e/ou intermodal, correlacionado as pessoas surdas, é distinto do bilinguismo unimodal. No bimodal, os aspectos relacionados à configuração das línguas são expressos por diferentes articuladores (visão/oral), permitindo o uso simultâneo, enquanto o que o unimodal não permite que duas palavras ou frases sejam pronunciadas ao mesmo tempo, uma vez, que as línguas envolvidas são expressas pelo mesmo articulador, a voz. A criança surda bilíngue adquire, comumente, a língua oral na modalidade escrita e a Língua de Sinais, como primeira língua, é o meio de comunicação usado para desenvolver suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos, comunicar-se plenamente e compreender o mundo que a cerca (Cf. MIRANDA, 2021).

Ainda sobre legislação da educação bilíngue para surdos, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, em seu Capítulo V-A (Da educação bilíngue de surdos), aponta:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, Art. 60-A)

Referente as garantias legais correlacionadas as pessoas surdas, por fim, realçamos a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regula a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Destaca-se que, são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: i) efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; ii) interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-

pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; *iii*) atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; *iv*) atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e *v*) prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (Cf. BRASIL, 2010b). Dessa forma, sublinha-se esse profissional como indispensável para que se consolidem os direitos dos surdos, não apenas em âmbito educacional, mas em todas as esferas da sociedade.

3. As pessoas surdas na Educação Superior e a Libras

O uso da Libras permite ao surdo efetivar sua participação na cultura da comunidade surda e afirmar sua identidade. Sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas, em seu Capítulo VI, o Decreto nº 5.626/2005 preconiza que:

As instituições federais de ensino, de educação básica e **superior**, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. § 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. § 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, Art. 23, grifo nosso)

O referido documento estabelece ainda que:

A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítulo por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (BRASIL, 2005, Art. 24)

O Decreto nº 5.626/2005 aborda também a inclusão da Libras como disciplina curricular, a ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia e, como optativa, nos demais cursos de Educação Superior e na educação profissional. Acerca da

formação do professor e do instrutor de Libras, prevê-se, para o professor, a realização em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras (Libras ou em Libras/Língua Portuguesa como segunda língua) e, para o instrutor de Libras, a possibilidade de formação em cursos de formação continuada sendo que as pessoas surdas terão prioridade para ingressos nesses cursos.

Sobre a criação da graduação em Letras Libras, as primeiras turmas ocorreram em Educação a Distância (EaD) e formaram 1.079 estudantes surdos e ouvintes, entre os anos de 2006 e 2012, sendo que esse fato contribuiu para o grande aumento de surdos na Educação Superior, preparando-se para atuarem na Educação Básica ou Superior (Cf. TAVARES-SANTOS *et al.*, 2021). Gama, Vale e Amaral (2021) mostraram que as matrículas de pessoas surdas, em cursos de Graduação, presenciais e a distância, em instituições públicas do país, passou de 444, em 2015, para 1.034, em 2019, representando um acréscimo de 133% nas matrículas. Ribeiro (2016) aponta que, além da criação do curso de Letras Libras, contribuíram também para o aumento do número de estudantes surdos na Graduação, a politização dessas pessoas mediante o movimento para publicação da Lei nº 10.436/2002, melhoria da educação básica oferecida a esses estudantes e a expansão do Ensino Superior no Brasil.

Referente ao acesso das pessoas surdas à educação, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece que

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação **nos processos seletivos**, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à **superior**. (BRASIL, 2005, Art. 14) (grifo nosso)

Nesse contexto, como salienta Tavares-Santos *et al.* (2021), as políticas linguísticas que regulamentam o uso de Libras, norteiam os anseios da oferta da educação bilíngue, na consolidação de culturas, de políticas e de práticas inclusivas, sendo que a garantia e a manutenção da língua de sinais, nas Instituições de Ensino Superior (IES), para os estudantes surdos, bem como a acessibilidade dos materiais didáticos, constituem-se em um planejamento para a permanência dos alunos.

Considerando a Educação Superior também um lugar de regularização de práticas linguísticas, um marco político e um acontecimento discursivo ocorreu ao se conferir o estatuto de legalidade à Libras, língua que, em um ritual ideológico foi, durante anos, silenciada, proibida ou coibida, em um processo de interdição, cabendo sujeito surdo a oralização (Cf.

BAALBAKI, 2016). A citada autora defende que, através da sua resistência, em 2002, os surdos recebem então a condição de pertencimento, rompendo com a imagem constituída historicamente de uma nação brasileira supostamente representada por uma unidade e homogeneidade linguística.

Para Araujo (2010) por meio da Libras a pessoa surda pode criar formas de representar o mundo, pensar, interagir, estruturar o aprendizado de outras línguas, além de construir uma identidade própria, que se relaciona com sua diferença. A Língua de Sinais permite a expressão de pensamentos e emoções, cumprindo papel fundamental na construção identitária dos sujeitos surdos e na relação que esses estabelecem com os conhecimentos, seja no âmbito escolar ou em outros contextos de vida, conferindo maior autonomia e independência, auxiliando no trânsito entre diferentes territórios, grupos, culturas e saberes, contribuindo para que os sujeitos surdos tenham consciência da sua diferença e de que essa diferença não se constitui em incapacidade, mas sim, em uma maneira diferente de ser e de viver (Cf. SILVA; REMOS, 2020).

Sobre a universidade, Silva e Remos (2020) apontam que os surdos ainda a experimentam como espaço onde sua diferença linguística não é respeitada e valorizada como poderia, pois são poucas as pessoas que conhecem a língua sinalizada, sendo que a maioria se atém à comodidade da língua oral, fazendo com que o surdo permaneça dentro de um grupo restrito de interlocutores, composto por aqueles que compartilham de sua língua e de sua cultura, dificultando o processo de participação nos demais contextos presentes na escola e na sociedade. Ressaltam as autoras:

Nesse espaço, como em outros de nossa sociedade, mudanças são requeridas para o reconhecimento e legitimação não apenas dos direitos linguísticos dos surdos, mas dos direitos educacionais, políticos e culturais de todos os cidadãos brasileiros. (SILVA; REMOS, 2020, p. 132)

Buscando compreender como as políticas linguísticas se efetivam em contexto universitário, e o papel das universidades como espaço/lugar e tempo de garantia de direitos humanos universais, Tavares-Santos *et al.* (2021) registram o alargamento do número de estudantes com deficiência na Educação Superior, porém, com dificuldades no que se refere à inclusão, de modo efetivo, desses estudantes. Destacam ainda que a universidade pública pode exercer o compromisso social de promover a convivência intercultural e a discussão dos apagamentos vividos historicamente por grupos minoritarizados, sendo também um espaço privilegiado para discutir a diversidade humana e contribuir para a construção da identidade dos estudantes (Cf. TAVARES-SANTOS *et al.*, 2021).

Dentre as instituições que avançaram na oferta de formação para surdos, podemos destacar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola de surdos no Brasil, criada em 1857. Trata-se de instituição de âmbito federal, com grande visibilidade e espaço para discussão do movimento surdo. Atualmente, nessa instituição, além do atendimento aos surdos na educação básica, é ofertado o curso de graduação em pedagogia bilíngue, pioneiro nessa formação na América Latina. (TAVARES-SANTOS *et al.*, 2021, p. 440)

Sobre a instituição citada por Tavares-Santos *et al.* (2021), a primeira escola para surdos criada no Brasil, idealizada pelo surdo francês Ernest Huet e que entrou em funcionamento em 1º de janeiro de 1856, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), possui como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos e, reforçando sua relevância histórica, ocupa atualmente importante centralidade para os surdos, promovendo fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional. O INES possui grande produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino, além de atender em torno de 600 alunos, da Educação Infantil até o Ensino Médio, no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce e Ensinos Fundamental e Médio, o Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina (Cf. INES, 2022).

Rodrigues (2016, p. 345) aponta que o INES é a única instituição na cidade do Rio de Janeiro “que só atende alunos surdos e se caracteriza por oferecer uma educação bilíngue, cuja orientação é de que a língua de instrução e de comunicação seja a Libras em todos os espaços”. Embora o INES tenha uma longa história de formação e promoção de políticas na área da surdez, sua atuação no Ensino Superior é relativamente recente, datando do começo dos anos 2000, especialmente a partir do reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira. Em 2004 a instituição apresentou ao Ministério da Educação o pedido de autorização para um curso superior bilíngue de Pedagogia – Licenciatura Plena, autorizado em 2005, cujas aulas tiveram início em 2006, surgindo, assim, o Curso Bilíngue de Pedagogia, sendo a Libras a principal língua de instrução em sala de aula, bem como a Língua Portuguesa através dos textos (INES, 2022).

A respeito do ingresso de alunos surdos na Educação Superior, enfatiza-se ainda a possibilidade de ascensão social, uma vez que algumas dessas pessoas surdas são as primeiras da família a estudarem em universidades públicas e, com efeito, esses sujeitos apontam a perseverança, a

obstinação e a força para não serem excluídos do direito de cursarem a graduação (Cf. TAVARES-SANTOS *et al.*, 2021).

Se levarmos em conta que a constitutividade e a identidade de todos os seres humanos passa pelas linguagens, para que a compreensão do que somos, do que pensamos e do que sabemos seja constitutivo de cada um de nós, nos convencemos do quanto é necessário que as universidades possam melhor se preparar para fazer das linguagens o centro das experiências de sujeitos surdos em seu meio. A esses sujeitos devem ser garantidas a aprendizagem de analisar, de criticar, de argumentar, de inquirir, de dizer a sua palavra e de ouvir e entender a palavra do outro, pela língua de sinais. As linguagens sempre foram e continuarão sendo condição indispensável para a existência humana. A existência como lugar de identidade, de sujeito pertencente a uma cultura, de condição de quem recebe e produz conhecimento, de quem se encontra inserido no mundo. Portanto, desenvolver as linguagens é direito humano. (TAVARES-SANTOS *et al.*, 2021, p. 447-448)

Sobre a legislação da educação bilíngue para surdos, no tocante à Educação Superior, a Lei nº 14.191/2021 enuncia que, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2021). A educação de surdos na perspectiva bilíngue, apesar do avanço nas discussões, é uma área que se encontra em fundamentação, permanecendo ainda desconhecimentos no que diz respeito às realidades das comunidades surdas, despreparo dos educadores e insipiente debate sobre essa prática (Cf. MIRANDA, 2021).

Salienta-se a defesa de Lodi (2021) de que, mesmo que de forma velada, ainda se mantêm no Brasil a ideologia de uma língua única, com clara superioridade da língua portuguesa, com discursos em circulação social de que ainda faltam sinais específicos na Libras para as diferentes áreas do conhecimento, na concepção de paridade entre as palavras do português e os sinais, não se aceitando o fato de que a Libras possui processos discursivos específicos que se distanciam daqueles do português e, sobre a aprendizagem dos estudantes, muitas vezes, os alunos são culpabilizados por sua não aprendizagem e, ao invés de se olhar para as condições de aprendizagem que lhes são oferecidas, nessas situações, há o direcionamento da culpabilidade para a Libras, como se o limite fosse dela e não daquele que a enuncia.

Convém ementar o apontamento de Ann (2004) de que, mesmo em ambiente social, ainda há o questionamento do *status* real de língua da Libras, de modo que não há paridade entre a Língua de Sinais e a língua oral,

sendo essa majoritária e privilegiada. Esse processo ainda está vinculado a política de interdição da Libras que, apagando a constituição histórica das pessoas surdas e construindo a imagem de deficiente, obstruiu a possibilidade desse sujeito se identificar também por sua diferença linguística. Dessa forma, a Libras assume seu lugar político de disputa pelos sentidos, que possibilite (re)pensar e entrelaçar memórias discursivas diversas, sendo essa a língua em que os sujeitos-surdos formulam e reconhecem as memórias que os constituem (Cf. BAALBAKI, 2016)

Para Miranda (2021, p. 15), “atitudes e valores sobre a língua afetam seus usuários, sendo difícil separar a língua de seus usuários”. Como apontado por Quadros (2019), a educação bilíngue para surdos envolve o uso de duas línguas, Libras e língua portuguesa, e deve contemplar a perspectiva social, linguística e cultural da surdez, definida mediante políticas públicas por documentos legais. Lembrando que a língua de sinais envolve as expressões faciais, corporais e espacialidade, é a partir dela que deve ser assegurada a igualdade na diferença, mediante uma educação que se constitua a partir das especificidades do ser surdo, sem, com isso, negar a possibilidade de outras formas de educação que assegurem os mesmos direitos a outros (Cf. LODI, 2021).

Diante do exposto, concluímos que a oficialização da Libras contribuiu não apenas para o processo de ensino para os surdos, mas, em seu processo de elaboração e regulamentação, promoveu debates e engajamento político das comunidades surdas, cooperando para o florescimento da Educação Superior como lugar para as pessoas surdas, fomentando a entrada desses sujeitos nas universidades. Lembrando que o planejamento linguístico ocorre dentro de um contexto histórico e social, a valorização da Libras, não em detrimento da língua portuguesa, mas, em sua coexistência, em modalidades diferentes, deve evitar discriminações e contribuir para o respeito e pleno desenvolvimento das pessoas surdas.

4. Considerações finais

Os princípios que norteiam os direitos linguísticos adotam a ideia de que o espaço territorial não se classifica como uma área geográfica, mas sim, como um espaço social e funcional imprescindível para o pleno desenvolvimento da língua. Considerando o objetivo deste artigo, de oferecer às garantias legais correlacionadas as pessoas surdas e problematizar, com

foco na Educação Superior, a educação escolar dos surdos, compromissos jurídicos firmados perante a comunidade internacional estabelecem que as pessoas pertencentes as minorias linguísticas brasileiras devem passar por ações estratégicas com políticas de proteção das línguas, sendo a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, um exemplo dessa atividade legislativa em torno do gerenciamento das línguas no território brasileiro.

O aprendizado e uso da língua de sinais representam um direito cujo usufruto é de suma importância pois reverbera no exercício de outros direitos fundamentais, tais como os educacionais, políticos e culturais, além de permitir as pessoas surdas constituir positivamente a surdez, opondo-se ao conceito patológico, e alcançar o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse contexto, a Educação Superior é um espaço democrático que tem a imperativa função de problematizar e combater as práticas de caráter excludente, proporcionando a formação dos sujeitos surdos e contribuindo para a redução da discriminação e opressão que ainda permeia, como um todo, o tecido social.

Reforça-se que a ampliação de matrículas de estudantes surdos na Educação Superior gera novas demandas nas universidades, públicas e privadas, evidenciadas, dentre outros pontos, pelas desigualdades de acessibilidade e de educação bilíngue ofertada em território nacional, impactando a formação desses sujeitos, e pela ausência de uma metodologia que potencialize suas capacidades. Sem ostentar a pretensão de exaurir o tema, esperamos que esse trabalho colabore para o debate sobre a inclusão das pessoas surdas em todas as esferas da sociedade, na ruptura da concepção entre norma e desvio, em defesa de práticas que coadunem com a Cultura surda, rompendo com o mito do Brasil como um Estado monolíngue.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. N. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. *A Cor das Letras*, v. 21, n. 1, p. 172-84, 2020. DOI: 10.13102/cl.v21i1.5230. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/5230>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ANN, J. Bilingualism and language contact. In: LUCAS, C. *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: University Press, 2004.

ARAUJO, M. T. A. de. *Alfabetização e letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos*. 2010. Dissertação (Mestrado em

estudos linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8TBSG5>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do ‘relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53, 15 jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43612>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DR, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010*. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm.

2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF: Diário Oficial da União, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. MEC/SECADI. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>. Acesso em: 07 nov. 2022.

GAMA, A. C.; VALE, M. S. do; AMARAL, S. C. de S. Educação Superior e pessoas com deficiência: reflexões acerca da Lei 13.409/2016 e dos dados do censo escolar. In: Anais do 10º CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar Em Sociais E Humanidades. *Anais...* Niterói (RJ) Programa de Pós-Graduação em, 2021. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/10b7d8c2f2d8424b873d.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LODI, A. C. B. Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 316-30, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40916>. Acesso em: 3 nov. 2022.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. [s.l]: Mediação, 1998.

MIRANDA, D. G. Libras, Bilinguismo e Educação Bilíngue: O Território do Surdo. *Signótica*, v. 32, 2021. DOI: 10.5216/sig.v32.64643. Disponível

em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/64643>. Acesso em: 3 nov. 2022.

OLIVEIRA, G. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: Novas Perspectivas em Política Linguística*. Florianópolis: Mercado de Letras, 2003.

QUADROS, R. M. de. *Libras*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, M. C. M. D. A. Letramento acadêmico para surdos: reflexões contemporâneas. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 4, n. 1, p. 269-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/441>. Acesso em: 4 nov. 2022.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 3, p. 661–680, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edreal/a/dsnpFPRBcMG8xbd4Y7vcgZj/?lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2022.

RODRIGUES, V. de O. L. Os direitos linguísticos no ensino de surdos no Brasil: uma valorização de línguas? *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53, 15 jan. 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cader_nosdeletras/article/view/43622. Acesso em: 03 nov. 2022.

SILVA, I. M. M.; REMOS, S. S. Direitos humanos e linguísticos e suas relações com a educação de surdos: reflexões a partir do diálogo com estudantes surdos fluentes em Libras. *Dialogia*, n. 35, p. 122-34, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16925>. Acesso em: 3 nov. 2022.

TAVARES-SANTOS, V.; BISPO, J. P. S.; LEAL, L. F. V.; SILVA, K. A. da. Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 435-53, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40985. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40985>. Acesso em: 3 nov. 2022.

Outras fontes:

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

A LINGUAGEM CIENTÍFICA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)

alinepeixoto12@hotmail.com

Gelbis Martins Agostinho (UENF)

gelbismartins@gmail.com

Luciana de Oliveira Silva (UENF)

lucianacederj2@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

O Ensino de Ciências tem o potencial de proporcionar a formação cidadã, desenvolver o senso crítico, mas para que isso aconteça destaca-se que as aulas devem ser bastante planejadas, com objetivos bem definidos. Visto que o Ensino de Ciências tem alguns temas científicos não muito usados no cotidiano do educando. Logo, carecem de uma transposição didática que é a abordagem de um tema usando uma linguagem mais acessível ao educando. Essa adequação é a transformação de um saber científico em uma linguagem que facilite a compreensão do educando. Visto tal situação definiu-se como objetivo para o presente estudo discutir sobre a relação entre linguagem científica e a transposição didática no Ensino de Ciências com a finalidade de facilitar a aprendizagem do educando. Como metodologia adotou-se a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Averiguou-se a predominância de termos complexos no Ensino de Ciências o que faz com que muita das vezes torne-se as aulas não muito atrativas. Porém constatou-se que quando o professor faz uso da transposição didática em suas aulas proporciona uma linguagem científica acessível ao educando e com isso torna o Ensino de Ciências significativo.

Palavras-chave:

Linguagem científica. Transposição didática. Ensino de ciências.

ABSTRACT

Science Teaching has the potential to provide citizenship training, develop critical thinking, but for this to happen, it is important to emphasize that classes must be well planned, with well-defined objectives. Since Science Teaching has some scientific themes not very used in the daily life of the student. Therefore, they lack a didactic transposition that is the approach of a theme using a language more accessible to the student. This adequacy is the transformation of scientific knowledge into a language that facilitates the student's understanding. Given this situation, the aim of this study was to discuss the relationship between scientific language and didactic transposition in Science Teaching in order to facilitate student learning. As a methodology, a qualitative

bibliographical research was adopted. The predominance of complex terms in Science Teaching was verified, which often makes classes not very attractive. However, it was found that when the teacher makes use of didactic transposition in his classes, he provides a scientific language accessible to the student and thus makes Science Teaching meaningful.

Keywords:

Scientific language. Science teaching. Didactic transposition.

1. Introdução

Falar em Ensino de Ciências é falar não é só a disseminação de teorias, leis e sistemas dos diversos filos. Ensinar ciências naturais tendência a ideia de apresentar conceitos, é a contribuição para a formação social, tomadas de decisões e estimular a preservação ambiental. Mas para que o ensino de Ciências tenha esse potencial é preciso que as aulas sejam diferenciadas distanciadas da mera apresentação de conteúdo sem significado para os alunos.

A abordagem de temas científicos na educação escolar prevê ter o comprometimento em contribuir com a formação do educando e não apenas cumprir curriculum ou preparar os alunos para vestibulares, como muitas das vezes acontece com o ensino de ciências. É muito frequente a queixa dos alunos no que diz respeito aos conceitos que estão presente nas aulas de ciências, é comum uma linguagem com bastante aspectos científicos o que para alguns alunos torna a aprendizagem mais difícil. Nesse contexto é que entra a transposição didática dos saberes, como forma de aproximação entre educando e conhecimentos científicos.

Diante da necessidade de enfatizar que o Ensino de Ciências não pode ser distanciado da realidade do educando e que carece de maior proximidade entre alunos e conteúdo é que definiu-se como objetivo para a presente pesquisa discutir sobre a relação entre linguagem científica e a transposição didática no ensino de Ciências com a finalidade de facilitar a aprendizagem do educando. Para atender ao objetivo proposto a metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Conforme esclarece Gil (2002), esse tipo de pesquisa tem suas vantagens como possibilitar ao pesquisador analisar diversos estudos, fazer comparativos, analisar um mesmo tema sobre o ponto de vista de variados autores. Os dados objetivos apontam que no ensino de Ciências há uma predominância de conceitos tidos como de difícil entendimento para os educandos e isso faz com que muitos estudantes fiquem dispersos nas aulas. Ademais verificou-se com a inserção da transposição didáticas nas aulas associadas a

metodologias variadas com jogos, aulas práticas têm o potencial de despertar no educando o interesse pelas aulas, assim proporcionando uma formação mais significativa.

2. Ensino de Ciências

Ao fazer uma análise comparativa entre o Ensino de Ciências e outras áreas do conhecimento como matemática e língua portuguesa, verifica-se que o Ensino de Ciências teve uma inserção tardia no currículo da educação básica. No entanto tal acontecimento não faz com que essa disciplina seja menos importante na formação do educando (Cf. SOUSA *et al.*, 2015; FEITOSA *et al.*, 2016).

As aulas de ciências, em sua grande parte, tem o predomínio de aulas teóricas expositivas. aulas com grande resquícios de uma educação tradicional, pautada na memorização de conceitos e aplicação em provas. E nesse contexto e raízes históricas de aulas puramente teóricas está um desafio ao educador, promover aulas mais dinâmicas, centradas nos alunos, visando a qualidade dos ensinamentos em vez de quantidade (Cf. BARTZIK; ZANDER; SILVA *et al.*, 2017; NICOLA PANIZ, 2017). Conforme complementam Silva *et al.* (2017):

A formação científica, além de contribuir para a formação de cidadãos, está intrinsicamente ligada ao desenvolvimento social, político e econômico do país. Neste ponto, várias abordagens têm sido adotadas para o ensino de ciências em níveis fundamental e médio, mas algo fica claro: a importância da ciência e tecnologia na educação básica. (SILVA *et al.* (2017, p. 295)

O distanciamento entre as ciências da sociedade é um erro, já que a ciências é produto social das interações sociais. E nesse âmbito cabe ao Ensino de Ciências estabelecer relação entre esses acontecimentos e a realidade do educando. O educador precisa estar constantemente planejando suas aulas e projetando novos olhares sobre a aprendizagem dos educandos, além de conteúdos da área que ministra precisa inserir questões pertinentes a diversidade cultural, democracia, vida em sociedade (Cf. LEITE, RADETZKE, 2017; SILVA *et al.*, 2017). Segundo apontamentos de Leite e Radetzke (2018):

[...] a característica marcante do processo de ensino é despertar a curiosidade dos alunos o que pode gerar um reducionismo à aprendizagem por meio do aumento no número de exemplos do cotidiano. Assim, a ênfase é dada na informação e não no desenvolvimento de valores não contribuindo para a formação humanizadora, que defendemos como meio de transformação social. (LEITE; RADETZKE, 2018, p. 281)

Segundo Krasilchik (2016) o Ensino de Ciências enfrenta vários desafios, são conceitos de difícil entendimento, poucos recursos educacionais em algumas escolas, professores algumas vezes com pouca experiência, aulas teóricas, predominância do uso de livro didático como único recursos. Silva Junior e Barbosa (2009) também reconhecem tais obstáculos e completam:

É notável que uma forma didática tradicional, especialmente na área biológica, com muitas técnicas pouco ou totalmente ineficazes, torna o ensino monótono, desconexo e desvinculado do cotidiano do aluno. Gera-se, dessa forma, conhecimentos equivocados e confusos sobre vários temas das ciências biológicas, tendo por consequência um ensino pouco eficaz, que por vezes pode até confundir ainda mais os conhecimentos científicos que o aluno já possui. (SILVA JUNIOR; BARBOSA, 2009, p.1)

Krasilchik (2016) prossegue relatando que as aulas de ciências precisam tomar outros caminhos, como por exemplo a inserção de atividades práticas. O professor enquanto o mediador do conhecimento, deve contribuir para a contextualização dos conceitos e aproximação com a sociedade. Os conteúdos abordados e informações compartilhadas no âmbito escolar irão contribuir com a formação social dos alunos e também com suas escolhas futuras (Cf. LEITE; RADETZKE, 2017; FINGER; BEDIN 2019; ALVES *et al.*, 2020; DIAS *et al.*, 2021).

Várias atividades podem ser associadas ao Ensino de Ciências como forma de amenizar as dificuldades de aprendizado. Atividades como jogos, brincadeiras, metodologias ativas, aulas práticas, aplicativos são formas de amenizar os desafios do ensino de ciências, proporcionar uma contextualização e assim contribuir para que o aluno aprenda os conceitos e não apenas decore (Cf. COSTA *et al.*, 2018; LOVATO *et al.*, 2018, PINHEIRO *et al.*, 2020; CARMELO *et al.*, 2021; DIAS *et al.*, 2021).

3. Transposição didática

Na relação professor e aluno o diálogo sempre está presente, possibilita interação e trocas de conhecimentos. O interessado educador e educando é fundamental para a disseminação de conhecimentos (Cf. ANTÔNIO; MANUEL, 2015; KRASILCHIK, 2016). Nesse contexto de diálogos entre quem é aluno e docente, Libâneo (1994) relata:

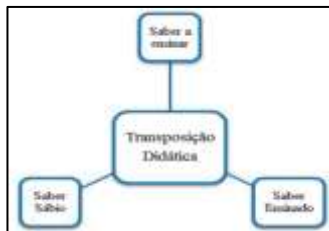
Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As

respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor. (LIBÂNEO, 1994, p. 250)

A transposição didática envolve três pilares do ensino: o saber sábio elaborado pelos pesquisadores e cientistas, o saber ensinar que está relacionado ao saber científico reproduzido nos livros didáticos e saber ensinado, que é o resultado de como cada aluno aprende com base nos dois primeiros que precisam conversar com o contexto escolar e a realidade social na qual o aluno encontra-se inserido. Para facilitar esse processo o professor é um sujeito fundamental neste processo de ensino, que por meio das adaptações possíveis e viáveis lança mão de materiais e ferramentas diversas para proporcionar o processo de ensino que perpassa as barreiras da sala de aula física, através de uma aprendizagem facilitadora, compreensível e contínua a todos os envolvidos (Cf. PES *et al.*, 2016).

Com base nessa linha de pensamento, Pes *et al.* estrutura os três pilares do saber articulados conforme a figura 1.

Figura 1: Etapas da Transposição Didática.



Fonte: Pes *et al.*, (2016. p. 322).

Desenvolver materiais diversificados por meio de desenhos e/ ou fotos ilustrativas, maquetes, vídeos, jogos físicos e/ ou digitais, que abordam a temática de ensino aprendizagem que precisa ser desenvolvida, são ferramentas didáticas que podem contribuir de forma significativa nesse processo por meio da interação entre aluno e professor, proporcionando assim que o aluno seja o protagonista em seu processo de aprendizado e o professor a atuar mais como mediador ao invés de detentor de todo conhecimento durante suas aulas (Cf. PORTO *et al.*, 2020).

Transformar um saber a ser ensinado em atividades e problemas, para que um conceito seja mais compreensível, surge da necessidade de fazer com que saberes elaborados, muitas vezes com grau de complexidade significativo, sofram uma transformação para que seu aprendizado seja facilitado no contexto escolar. (ALMEIDA, 2020, p. 35)

O ensino-aprendizagem precisa seguir um fluxo contínuo em relação ao desenvolvimento do ser humano para que esse possa ser inserido de forma ativa na sociedade, por essas e outras demandas de convivência social que a transposição didática tem seu potencial e precisa ser desenvolvida, permitindo o aprendizado dos saberes fundamentais de acordo com as necessidades visadas a cada momento pela sociedade conectando as esferas histórico-social e político-cultural, sendo importante saber quando consultar o passado, pausar no presente e avançar ao futuro.

O ato de ensinar envolve todo o complexo homem-mundo, sendo difícil a compreensão de um toda de forma igualitária a todas as pessoas, considerando que cada uma tem o seu modo de ver as coisas, assim o modo de pensar e aprender também são diferentes e precisam ser considerados quando um professor planeja suas aulas fundamentadas no material pedagógicos para almejar atingir esse conhecimento de modo a proporcionar o aprendizado de alguma forma a todos.

[...] o ensino nunca foi uma atividade fácil e natural. Considerarei um pouco mais sobre as razões pelas quais tantas pessoas simplesmente não veem as coisas dessa maneira. Seja como for, a principal razão para as dificuldades e vicissitudes do ensino, a fonte de sua incerteza e fragilidade, embora na maioria das vezes esquecido, é quase auto evidente. Corpos de conhecimento, com poucas exceções, não são concebidos para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um corpo de conhecimento é, portanto, uma tarefa altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento. (CHEVALLARD, 2013, p. 9)

No ambiente escolar a transposição didática vem trazendo um certo conforto ao professor por proporcioná-lo desenvolver os saberes de forma a aproximar das vivências da comunidade escolar em que se encontra inserido promovendo mais qualidade ao ensino, dando continuidade a transmissão dos saberes (Cf. NEVES; BARROS, 2013).

4. A importância da transposição didática no Ensino de Ciências

A transposição didática no Ensino de Ciências permite uma linguagem específica que facilita a aprendizagem dos conteúdos, bem como a sua importância para a vivência em sociedade, cuidado com a fauna, flora e o auto cuidado consigo mesmo através das práticas de higiene, conscientização dos cuidados com a saúde física e mental, manutenção dos recursos naturais para a preservação do meio ambiente entre outras. É um

processo que viabiliza a aprendizagem dos saberes científicos por meio dos saberes comum vivenciados pelo aluno que precisa adquirir esses saberes científicos (Cf. SILVA, 2005; BATISTA FILHO *et al.*, 2017; SANTOS *et al.*, 2020). A inserção da transposição didática proporciona grandes contribuições. Batista Filho *et al.* (2017) consideram:

Não há como dissociar o conhecimento científico-escolar do conhecimento prévio do aluno que vive, às vezes, sem se dar conta, na prática de alguns conceitos científicos ensinados na escola. No entanto, o principal responsável desta transposição didática será o professor. Ele deve ter flexibilidade, habilidade e responsabilidade para passar os conhecimentos científicos de forma natural utilizando como ferramenta principal a criatividade para realizar a aprendizagem dos alunos. Para tanto, o docente precisa de competências para contextualizar em sala de aula a realidade vivida pelo aluno. (BATISTA FILHO *et al.*, 2017, p. 80)

Jogos e modelos didáticos são materiais que auxiliam a transposição didática no Ensino de Ciências esses materiais possibilitam que aconteça a aproximação aluno e conteúdos ministrados. Existem conceitos mais complexos para serem ensinados, logo tem maior carência de que seja feita a transposição didática. Temas como fotossíntese, metabolismo celular são alguns desses exemplos (Cf. SANTOS *et al.*, 2020; ALMEIDA, LORENCINI JÚNIOR, 2020; LUCAS, 2020; PONTES; OLIVEIRA, 2021).

Conforme sugerem Ponte e Oliveira (2021), as atividades associadas aos conteúdos tidos como complexos precisam ser acessíveis aos alunos, deve envolver a trabalhos em grupo, promover observações de fenômenos, solução de problemas. Dessa forma vale ressaltar que a inserção da transposição didática vem com a finalidade de minimizar os desafios presentes no ensino de Ciências e fazer uma aproximação entre saberes científicos e o educando, mas sem perder a essência da informação. Ao ser desenvolvida a transposição didática em suas aulas o educador está contribuindo para que o ensino de Ciências atinja o seu potencial de desenvolver a formação social e crítica do educando (Cf. DIAS *et al.*, 2019).

5. Considerações finais

O estudo realizado apontou que o ensino de Ciências tem grande importância na formação do educando, mas desde que seja trabalhado de forma significativa. Utilizando-se de estratégias que aproximem o educando dessa área do conhecimento. Isso porque esse campo de estudo possui alguns desafios como linguagem complexa, termos não muito usuais no dia a dia do educando. É uma forma de fazer a aproximação entre

Ensino de Ciências e o aluno é quando o professor se utiliza de transposição didática que consiste em usar uma linguagem mais acessível.

Constatou-se que a transposição didática não é reduzir conteúdo ou excluir, é sim usar uma linguagem diferente, usar sinônimos e até mesmo jogos e materiais didáticos quando se fala em transposição didática no Ensino de Ciências. O professor de Ciências ao adotar a transposição didática em suas aulas contribui para melhor aprendizado do educando e também para que o ensino de Ciências atinja seu objetivo que é contribuir com a formação do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Celina Aparecida. Teorias da transposição didática e informática na criação de estratégias para a prática do professor com a utilização de tecnologias digitais. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 5(1), p. 29-45, 2020.

ALMEIDA, H. A. de; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Relações entre a teoria da transposição didática e as analogias no ensino de Ciências. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, [S.l.], v. 11, n. 6, p. 644-62, 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i6.2220. Disponível em: <https://revista-pos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2220>. Acesso em: 1 dez. 2022.

ALVES, Janainne Nunes; DE FARIA, Bruno Lopes; LEMOS, Paulo Giovane Aparecido; COSTA, Claudiane Moreira; SILVA, Cléber Silva; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. *Revista Thema*, v. 18, n. ESPECIAL, p. 184-203, 2020. DOI: 10.15536/thema.V18.Especial.2020.184-203.1850. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1850>. Acesso em: 1 dez. 2022.

ANTÔNIO, L. A. D.; MANUEL, J. A. C. *Importância da relação professor-aluno na educação superior*. In: EDUCERE-XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201_10845.pdf. Acesso em: 05 de março de 2019.

BARTZIK, Franciele; ZANDER, Leiza Daniele. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. @ *quivo Brasileiro de*

Educação, v. 4, n. 8, p. 31-8, 2016.

BATISTA FILHO, Ágdo ; GOMES, Edilson; KALHIL, Josefina; CARVALHO, Luís; CAVALHEIRO, Juciane. Transposição didática no ensino de ciências: facetas de uma escola do campo de Parintins-AM. *Revista Areté/Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 5, n. 8, p. 71-82, abr. 2017.

CARMELO, Fernando Biasi do Monte; GOMES, Paulo César. Aplicativo android como facilitador do ensino de ciências biológicas: o que pensam estudantes do ensino médio?. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas-SP, v. 23, n. 2, p. 534-50, abr./jun. 2021. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i2.8657566>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8657566>. Acesso: 2021-06-29.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemáticas*, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

COSTA, Rosa Cristina; MIRANDA, Jean Carlos; GONZAGA, Glaucia Ribeiro. Avaliação e validação do jogo didático “Desafio Ciências – sistemas do corpo humano” como ferramenta para o Ensino de Ciências. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 9, n. 5, p. 56-75, 2018. DOI: 10.26843/rencima.v9i5.1545. Disponível em: <https://revista.pos.cruzeiro-dosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1545>. Acesso em: 1 dez. 2022.

DAL SANTO PES, Cinara; PIGATTO, Aline Grohe Schirmer; BISOGNIN, Eleni. Transposição Didática em ciências: um mapeamento em periódicos da área da educação e do ensino. *Disciplinarum Scientia|Ciências Humanas*, v. 17, n. 2, p. 319-26, 2016.

DIAS, Aline Peixoto Vilaça *et al.* O ensino sobre a permeabilidade do solo: uma proposta didática para os anos finais do Ensino Fundamental. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 783-99, 2021.

DIAS, Aline Peixoto Vilaça; SILVA, Juliete Maganha; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Ensino de ciências e a transformação da linguagem científica em linguagem de fácil entendimento para o educando. *Revista Philologus*, Ano 25, n. 73. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2019.

FINGER, Isadora; BEDIN, Everton. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 2, n. 1, p. 8-24, 2019.

GIL, Antônio. Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. *Em Aberto*, v. 11, n. 55, 1992.

LEITE, Fabiane de Andrade ; RADETZKE, Franciele Siqueira. Contextualização no ensino de ciências: compreensões de professores da educação básica. *Vidya*, v. 37, n. 1, p. 273-86, 2017.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, 2018.

LUCAS, Lucken Bueno et al. Animais têm sangue frio ou quente? Uma proposta didática para o ensino de Ciências. *Revista Thema*, v. 17, n. 4, p. 959-974, 2020.

NEVES, Késia Caroline Ramires.; BARROS, Rui Marcos de Oliveira. Diferentes olhares acerca da transposição didática. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n.1, 103-15, março, 2011.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia. *InFor*, v. 2, n. 1, p. 355-81, 2017.

PINHEIRO, Adriana Ramos; CARDOSO, Sheila Pressentin. O lúdico no ensino de ciências: uma revisão na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. *Revista Insignare Scientia-RIS*, v. 3, n. 1, p. 57-76, 4 jun. 2020.

PONTE, Maxwell Luiz. OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Transposição didática para o ensino de fotossíntese nos anos iniciais do ensino fundamental: experiência na formação continuada de educadores. *Pesquisas e Práticas Educativas*, v. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/66/40>. Acesso em: 28 nov. 2022.

PORTO, Klayton Santana; SANTANA, Luana Silva; NETO, Almir Oliveira Soares; BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. Aprendizagem da Matemática em aulas de streaming: uma análise à luz das Teorias da Transposição Didática e da Transposição Informática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 1, p. 27-47, 2020.

RODRIGUES, Thamyres Cavalcante; ARAÚJO, Rebeca LidiaNerys. Dificuldades no processo de ensino–aprendizagem de Citologia dos discentes

da 1º série do Ensino Médio da escola estadual de Ensino Médio Oswaldo Pessoa – João Pessoa-JP. *Anais Congresso Nacional de pesquisa e Ensino em Ciências*, Campina Grande-PB, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV058_MD1_SA93_ID1398_05052016142650.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

SANTOS, Luciano Cardoso; RIBEIRO, Krisnayne Santos; PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna. Percepções de licenciandos em Ciências Biológicas quanto ao ensino de embriologia na Educação Básica: dificuldades e estratégias de transposição didática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 7, p. 276-97, 2020.

SILVA, Alexandre Fernando; FERREIRA, José Heleno; VIERA, Carlos Alexandre. O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. *Revista Exitus*, v. 7, n. 2, p. 283-304, 2017.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. *Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental*: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005. 133f.

SILVA JUNIOR, Arildo Nerys da; BARBOSA, Jane Rangel Alves. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. *Democratizar*, VIII, n. 1, jan./abr. 2009. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/ Faetec/Sect-RJ.

A LINGUAGEM SIMPLES COMO PRECURSOR DO ACESSO À JUSTIÇA

Giliana Assad Lubanco (UNIFLU)

gilianalubanco@hotmail.com

Rosalee Santos Crespo Istoe (UNEF)

rosaleeistoe@gmail.com

Aline Souza Tinoco Gomes de Melo (UNEF)

tinocoalinemelo@gmail.com

Kissila Machado Ferreira (UNEF)

kissilamf@gmail.com

RESUMO

O acesso à Justiça é um direito humano consagrado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, previsto no artigo 5º, inciso XXXV. Contudo, não há como desconsiderar a existência de inúmeros obstáculos refletidos diretamente na efetividade desse direito. Dentre eles, podemos destacar que a própria linguagem jurídica pode figurar como um entrave, cerceando o amplo acesso à Justiça. Isso acontece porque a linguagem jurídica é complexa e inacessível para grande parte da sociedade, se configurando em uma segregação de conhecimento. A grande questão levantada neste trabalho é: “Se a linguagem é um dos instrumentos mais eficazes da difusão do conhecimento jurídico, como pensar uma linguagem de fácil acesso ao conhecimento e as informações jurídicas?”; “Como democratizar o acesso à justiça pela linguagem para a população leiga?”. A hipótese levantada é que o uso da linguagem simples pode ser uma forma eficaz de democratizar o acesso à informação, incluindo quem não tem formação jurídica. Para além, do simples uso coloquial na linguagem nas decisões, o que se coloca aqui, são as possibilidades de escrita humanizada, que possa contemplar o conteúdo necessário, de forma clara, direta, objetiva, coerente, organizada e transparente. Afinal, quando se fala em “acesso à justiça”, perpassa pela ideia de as decisões serem acessíveis em todos os sentidos, inclusive no linguajar.

Palavras-chave:

Linguagem jurídica. Acesso à Justiça. Papel da linguagem simples.

ABSTRACT

Access to Justice is a human right enshrined in the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil, provided for in article 5, item XXXV. However, there is no way to disregard the existence of several obstacles directly reflected in these rights. Among them, we can highlight that the legal language itself can appear as an obstacle, restricting the broad access to Justice. This happens because the legal language is complex and inaccessible to a large part of society, configuring itself in a segregation of knowledge. The big question raised in this work is: “If language is one of the most effective instruments for the dissemination of legal knowledge, how can we think of a language that is easy to access legal knowledge and information?”; “How to democratize access to justice through language for the lay population?”. The hypothesis raised is

that the use of simple language can be an effective way to democratize access to information, including those who do not have legal training. In addition to the simple use of colloquial language in decisions, what is put here are the possibilities of humanized writing, which can contemplate the necessary content, in a clear, direct, objective, coherent, organized and transparent way. After all, when we talk about “access to justice”, it permeates the idea of decisions being accessible in all senses, including language.

Keywords:

Legal language. Access to justice. Role of plain language

1. Introdução

A linguagem, nos últimos anos, tem sido muito discutida na sociedade, de forma a compreender e respeitar as diferentes formas de utilizá-la e as regiões em que são predominantes. Assim, estende-se para o âmbito do direito onde se utiliza de uma linguagem própria e que apenas indivíduos que são formados e que passam pela graduação jurídica e o meio em que predominam advogados, juízes, desembargadores, promotores e todos aqueles que possuem formação nessa área, são capazes de compreender o que está sendo dito e discutido.

Assim, o objetivo desse artigo é compreender a linguagem simples, como acesso as informações judiciais, de forma a perpassar pelo juridiquês impregnado na comunicação desses formadores da área do direito.

A metodologia utilizada é bibliográfica, utilizando-se de materiais e fontes já publicadas sobre essa temática, confirmando a então hipótese levantada de que o uso da linguagem simples pode ser uma forma eficaz de democratizar o acesso à informação, incluindo quem não tem formação jurídica.

2. A análise do discurso francesa como instrumento de interpretação do juridiquês

A análise do discurso conhecida como AD tem seu surgimento na década de 60 do século XX, vindo de uma reação entre duas tendências consideradas de destaque no campo da linguagem, sendo elas, o estruturalismo e a gramática generativa transformacional (Cf. GUERRA, 2009). Assim, advindo por meio dos debates políticos que marcaram a França nessa época, reivindicando a inserção da ideologia no campo considerado da linguagem. Para Charaudeau e Maingueneau, torna-se difícil explicar a história da AD, pois a mesma não surgiu apenas por um ato, mas sim pela

convergência de renovação da prática de estudos considerados antigos, como textos retóricos, filológicos ou hermenêuticos (Cf. CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 43). Dessa forma, a AD foi fundada pelo Michel Pêcheux, como principal articulador da Escola Francesa da Análise do Discurso, publicando a obra “Análise Automática do Discurso (AAD)” (Cf. DIAS, A. *et al*, 2022). Segundo Nascimento (1995),

A linguagem socializa e racionaliza o pensamento. É axiomático, moderadamente, que quem pensa bem, escreve ou fala bem. Assim cabe ao advogado e ao juiz estudar os processos do pensamento, que são o objeto da Lógica, conjuntamente com a expressão material do pensamento que é a linguagem. Talvez nenhuma arte liberal necessite mais de forma verbal adequada que a advocacia, isto porque o jurista não examina diretamente os fatos, porém fá-lo mediante uma exposição deles, e esta exposição é, necessariamente, textos escritos ou depoimentos falados. (NASCIMENTO, 1995, p. 3)

Para a autora Euni Orlandi, o desenvolvimento da AD foi impulsionado pelos acontecimentos políticos da França, expondo alguns acontecimentos que promoveram os questionamentos que deram sustentação à produção desenvolvida por Pêcheux, deixando a AD com a singularidade de pensar a relação da língua com a ideologia, trazendo também para tratamento a questão discursiva por meio da conjuntura história presente (Cf. ORLANDI, 2002).

Dessa forma, percebe-se que a AD vai como uma oposição a linguística estruturalista, que destitui o sujeito das relações de sentido. Assim, pensar a historicidade e a ideologia junto, faz parte do desenvolvimento da AD, existindo uma relação entre o sujeito e a história, e não tratar a linguagem como neutra (Cf. DIAS *et al.*, 2022).

Dessa forma, entende-se a relação da linguagem com a exterioridade, pois a AD não se prende às diferentes concepções de linguagem que a restringem como instrumento somente de comunicação, pois a linguagem é compreendida como transformação, em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.” (ORLANDI, 1988, p. 17). Assim como “em outras palavras, não é possível conceber o sujeito sem considerar a ideologia, ou a ideologia sem a materialidade histórica e os processos de vida social e política” (BENTO, 2020 *apud* ORLANDI, 2012).

Neste sentido, percebe-se que os indivíduos “adotam” comportamentos ou práticas que são normalizados por determinados aparelhos ideológicos, como escolas, igrejas e outros, que compartilham dos mesmos

ideais com os quais esses indivíduos possuem como uma concepção imaginária da sua realidade. E, assim, esses aparelhos ideológicos garantem essa produção da cultura dominante, sendo a ideologia um produto que é coletivo e coletivamente apropriado, sendo apresentado por Pierre Bourdieu da seguinte forma:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989, p. 10)

Para o autor, as relações de comunicação servem como relações de poder pois, por meio de suas comunicações e de conhecimentos dos aparelhos ideológicos, acontece a função política e de legitimação da cultura dominante sobre as classes dominadas, servindo de interesses particulares que tendenciosamente são apresentados como direitos universais (DIAS, A. et al, 2022).

3. O juridiquês e os entraves técnicos para a comunicação direta

Ao se analisar as relações sociais presentes em uma sociedade percebe-se o quanto são desiguais quando classificadas em cada grupo. De fato, as relações sociais são marcadas por indivíduos que pertencem a um mesmo ciclo de atividades rotineiras. De modo que essa classificação é o que destina os limites e a relação entre os indivíduos e os grupos sociais.

A linguagem desses sujeitos é marcada pela língua que ganha sentidos e significados por meio de seu contexto, bem como pelo indivíduo falante na medida em que este não profere significados por si só, e sim por meio da construção social na qual está inserido. E este processo concede sentido à língua falada (Cf. LABOV, 2008).

Assim, a língua é algo construído socialmente, tornando os indivíduos cada vez mais nativos de suas origens. A língua não se desenvolve por si só, assim como também existe fora de uma sociedade e vice e versa, pois, sem língua não haveria a comunicação entre as sociedades (Cf. DIAS et al., 2022).

Ao se pensar em uma sociedade classificada, a língua não foge dessas classificações, pois quando “correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, será possível

isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico” (LABOV, 2008, p. 19). Sendo assim, a língua é um reflexo no qual se observa o desenrolar de toda a sociedade (Cf. DIAS *et al.*, 2022).

Mediante o desenvolvimento linguístico de uma sociedade, percebe-se o quanto tem relação com a vida social, com as modificações sociais presentes e sobre como toda a pressão social concretiza-se sobre a língua, estabelecendo uma interação entre ambas, e mostrando que tanto uma quanto a outra passam por transformações que são individuais, mas ao mesmo tempo coletivas e interligadas. E todo esse processo linguístico não é construído individualmente, desenvolvendo-se conforme as demandas sociais presentes, sejam elas econômicas e culturais as quais ocorrem para a construção do processo.

Entende-se, assim, que a linguagem é considerada a pedra fundamental do direito, pois é por meio da própria que esta área se desenvolve e consegue manter sua originalidade (Cf. DIAS *et al.*, 2022).

O direito se pensado do ponto de vista sociológico é um fato social, e assim, não tem sua origem relacionada às divindades, nem na razão do Estado, mas sim na sociedade e nas relações sociais existentes (Cf. DIAS *et al.*, 2022).

[...] O Direito, entre outras ciências sociais, tem o caráter distintivo de ser, como a língua, não apenas parte integrante, mas espelho integral da vida social. As invenções linguísticas, – que elas consistam em criar palavras novas ou novos sentidos de palavras antigas, ou construções de frases, – têm de particular o serem provocadas e exigidas pelo conjunto de todas as outras invenções [...] (TARDE; TOMASINI, 2002, p. 9)

É importante levar em conta que a língua é uma forma de identificação entre os grupos sociais presentes em uma sociedade, ela registra e marca a posição social dos indivíduos mediante seu pertencimento a determinado grupo, e, paralelamente, é caracterizada como uma marca que diferencia esses grupos e suas posições sociais. Em uma sociedade estratificada a língua não vem para ajudar nessa divisão, mas sim para registrar a estratificação que acontece dentro dos grupos, pois “a língua registra essa separação: as funções exercidas por artesões não se chamam profissões e sim ofícios” (GOBLOT, 1989, p. 38).

Os indivíduos tendem a mudar sua forma de falar para acompanhar as mudanças de posições sociais com a finalidade de pertencer a essas posições que exigem uma transformação ou aperfeiçoamento da língua (Cf. DIAS *et al.*, 2022). Nesse sentido, o sujeito pode até tentar aperfeiçoar o máximo para preencher a posição, mas por mais que ele queira muito e se

esforce para isso acontecer, sua língua continuará a ter as raízes de sua origem, pois esse processo não a modifica por completo.

Na sociedade sempre haverá dificuldades linguísticas quando um indivíduo decide mudar de posição social, pois aquela é constituída por vários grupos sociais e essas barreiras são impostas por esses grupos, compostos por uma determinada classe, que interfere na entrada de indivíduos que sejam considerados inferiores a ela, de modo que aquele indivíduo não conseguirá atingir o *status* que determinado grupo possui, tendo como consequência a inferiorização de indivíduos que não conseguem o devido acesso, ficando expostos às relações de poder existentes, as quais são “uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isso implica um em cima e um embaixo, uma diferença de potencial” (FOUCAULT, 2013, p. 372).

Neste sentido, exige-se do operador do direito, o seguinte:

[...] exige-se do profissional do Direito competência linguística e capacidade intelectual, pois ele deve dominar as técnicas da redação forense para veicular com propriedade sua mensagem jurídica. Muitas vezes, os juízes de direito indeferem as petições iniciais, porque elas não transmitem uma mensagem jurídica inteligível [...] (VIANA, 2006, p. 13)

E sobre o juridiquês, tem-se que

[...] revela-se como pobreza de estilo, como falta de conhecimento ou de segurança para a utilização de outros termos de nossa língua que não somente se expressam com o mesmo valor, como também utilizam uma linguagem mais corrente e permita a troca por outros termos, sinônimos, que acabam por organizar uma construção textual, no mínimo, de leitura mais fluente. (RODRIGUES, 2004, p.29)

Portanto, é imprescindível dissociar a língua falada da posição social em que o indivíduo ocupa, pois ambas estão interligadas e refletindo sempre uma em relação à outra. É preciso entender que a língua caracteriza de forma marcante o sujeito e o seu lugar de origem, trazendo consigo suas experiências e seus significados enraizados em sua trajetória social. E que é necessária a mudança de posição social, assim como todo esse processo de pertencer a uma nova ascensão social leva tempo e mesmo que o indivíduo a pertença ele sempre irá carregar consigo traços de suas origens (Cf. DIAS *et al.*, 2022). Assim, entende-se que o juridiquês propriamente dito faz parte do convívio de pessoas que constituem o grupo do direito, não sendo compreendido por outra pessoa que não pertence a esse meio, contudo, para a socialização desta ciência especialmente considerando que seu fim gera impacto na vida social trata-se de medida necessária, com vistas a assegurar a todos os cidadãos a integral compreensão, seja da lei

quanto da decisão judicial aplicada no caso concreto.

4. O acesso à justiça como exercício de um direito fundamental

A garantia do efetivo acesso à justiça, tanto na via digital quanto presencialmente nos Tribunais, integra o mínimo existencial como algo válido para todas as sociedades em períodos históricos diversos, sendo imprescindível ressaltar os argumentos expostos por Pistori (1995) para defender a garantia de acesso à justiça como algo essencial à dignidade da pessoa humana.

Neste sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ao tutelar os direitos e garantias fundamentais, acabou por proporcionar a expansão do conceito de cidadania, jogando, assim, luz às demandas sociais por direitos, conduzindo o cidadão ao caminho do Judiciário. Martins (2021, p. 13) afirma que “a Constituição contribuiu também para um fenômeno que, contemporaneamente, se conhece como “inclusão social”.

Ademais, pode-se ainda afirmar que o acesso ao Poder Judiciário se trata de mais um dos muitos direitos decorrentes do exercício pleno do vínculo jurídico-político do cidadão com o Estado o qual se consubstancia na cidadania.

Além da previsão normativa dos direitos, tornou-se necessário existir uma autoridade estatal capaz de impor coercitivamente a obediência dos comandos jurídicos – hodiernamente, o Poder Judiciário assumiu esse papel. No entanto, a mera existência de um órgão julgador torna-se insuficiente sem que sejam garantidos os meios de acesso, pelos cidadãos, a uma resposta judicial efetiva e célere.

Sob a perspectiva de elemento instrumental (procedimento), o acesso à justiça enquadra-se no núcleo central do princípio da dignidade da pessoa humana, por permitir a defesa dos demais direitos titularizados pelos cidadãos. É, portanto, um direito essencial que garante a defesa dos interesses e direitos do indivíduo perante o Poder Judiciário (Cf. LIRA; SILVA JÚNIOR, 2013).

E de acordo com os ensinamentos de Canotilho, tem-se que os direitos sociais são direitos fundamentais, bem como prestações positivas que são garantidas pelo Estado por meio do estabelecimento das normas constitucionais, possibilitando condições dignas de vida, sendo assim, direitos que

“tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais” (CANO-TILHO, 2013, p. 540).

Ademais, embora a presença de espaços físicos dos Tribunais ainda seja imprescindível, a democratização da justiça no âmbito digital vem minorar as dificuldades antes enfrentadas de acesso à Justiça.

Neste sentido, culturalmente os sujeitos são condicionados a pensar o processo sob um prisma bastante restritivo, mas faz-se mister abandonar esses cânones, na medida em que não se pode eliminar a força expansiva e renovadora da eficácia normativa (Cf. PISTORI, 1995), da própria inovação.

A plataforma digital, sem sombra de dúvidas, encurta distâncias. A democratização por meio de uma Justiça mais acessível, com o manejo de métodos digitais, é inegável, especialmente ao ampliar as formas de atendimento extensível a todos, para que tenham pleno acesso à Justiça.

E a superação do juridiquês pelos operadores do Direito, pelo uso da língua portuguesa acessível a todos, vai ao encontro seja do mister constitucional quanto dos avanços interpretativos da função social do Poder Judiciário, notadamente no sentido de garantir uma justa, inteligível e célere prestação jurisdicional como corolários da dignidade humana.

5. Conclusão

A linguagem simples no âmbito do Direito pretende tornar o acesso às informações judiciais inteligíveis a todos os indivíduos que precisam recorrer à justiça e que não possuem o entendimento dos termos técnicos utilizados pelos operadores do Direito.

De modo que a superação do juridiquês corresponde ainda no aprimoramento da linguagem jurídica em homenagem ao direito fundamental à justiça, pois a compreensão da lei e da decisão judicial é condição indispensável para o pleno exercício desta garantia constitucional.

O que se impõe, ainda, é uma maior compreensão deste contexto e da função social do Direito e do Poder Judiciário em relação ao cidadão comum, especialmente, em relação à formação técnica dos operadores do Direito, o que ainda demandará alteração dos currículos das graduações.

No entanto, verifica-se, na prática, a alteração do juridiquês pela linguagem inteligível, o que demonstra que este processo de socialização

do Direito já é algo presente e, com o passar do tempo, será cada vez mais aprimorado pelos operadores da ciência jurídica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25.out.2021.
- CANOTILHO, J. J. Gomes *et al.* *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almediana, 2013.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. 1. ed. São Paulo. Contexto, 2008.
- _____. *A Conquista da Opinião Pública: Como o Discurso Manipula as Escolhas Políticas*. São Paulo: Contexto, 2016.
- DIAS, A. *et al.* O juridiquês sob a perspectiva discursiva e social. In: Cadernos do CNLF, v. XXV, n. 3, *Anais do XXV CNLF: Textos Completos*, Tomo II. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2022. p. 576-84
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013.
- GUERRA, V. M. L. A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas. *An. Sciencult*, v. 1, n. 1, Paranaíba, 2009.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurso*, 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- MAGALHAES, Igor de Carvalho Soares; GONÇALVES NETO, Ari;
- MARTINS, Humberto Eustáquio Soares. Democratizando o acesso à Justiça. In: Democratizando o acesso à Justiça. *Conselho Nacional de Justiça*. Coord.: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Brasília: CNJ, 2020.
- MELO, A. Judicialização na região noroeste fluminense: acesso à justiça e temáticas preponderantes. *Revista do tribunal*, 2022.
- NASCIMENTO, Edmundo Dantes. *Linguagem Forense*. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Língua, conhecimento linguístico – para uma história das ideias no Brasil*. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: _____. *Discurso e Leitura*, Campinas: UNICAMP, 1988.

RODRIGUEZ, V. G. *Manual de Redação Forense: curso de linguagem e construção de texto no direito*, 2. ed. ampl., Campinas: LZN, 2004.

TARDE, G; TOMASINI, M. B. *As transformações do Direito (Estudo Sociológico)*. eBooklibris. Ed. Supervirtual, 2002.

VIANA, J. *A estrutura redacional do texto jurídico*. 2006. Disponível em: http://www.abdir.com.br/doutrina/ver.asp?art_id=361&categoria=Linguagem%20Forense. Acesso em: 29 abr. 2009.

A LINGUAGEM DA CRIANÇA NO CONTEXTO DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Moniki Aguiar Mozzer Denucci (UENF)

moniki_denucci@hotmail.com

Elizabeth Matilda Oliveira Williams (UENF)

fgabethwilliams@hotmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

O estudo do desenvolvimento refere-se aos processos internos de crescimento, em uma coordenação entre o sistema nervoso e o desenvolvimento das funções mentais. Assim, seu estudo resume em compreender a sua subjetividade, a consciência e a apropriação a linguagem, reconhecendo as diversidades da espécie humana, compreendendo a sua condição e singularidade a partir das suas determinações biológicas e das relações sociais, bem como suas manifestações afetivas e comportamentais. O objetivo do presente trabalho foi trazer uma reflexão acerca da linguagem em crianças de 2 a 4 anos de idade no contexto do uso das redes sociais digitais. A pesquisa justificou-se, pois, a infância mostra-se um desafio na medida em que o acesso às redes sociais se torna cada vez mais amplo. Trazer à luz das pesquisas em linguagem faz-se necessário, pois a possibilidade de compartilhar dados, principalmente na infância, tem migrado as crianças para as redes, em um processo que ganha cada vez mais força em diversas sociedades, trazendo características particulares para essa em que o acesso à *Internet* permitiu que fosse possível consumir qualquer tipo de conteúdo, entre eles, os mais diferentes vídeos disponíveis em várias plataformas. A metodologia tratou-se de uma revisão bibliográfica exploratória, com abordagem qualitativa, embasada nas referências de autores renomados nas bases Scielo, Google Acadêmico e Scopus.

Palavra-chave:

Criança. Linguagem. Redes Sociais Digitais.

ABSTRACT

The study of development refers to the internal processes of growth, in coordination between the nervous system and the development of mental functions. Thus, its study boils down to understanding its subjectivity, awareness and appropriation of language, recognizing the diversity of the human species, understanding its condition and uniqueness from its biological determinations and social relations, as well as its affective and behavioral manifestations. The objective of the present work was to bring a reflection about the language in children from 2 to 4 years old in the context of the use of digital social networks. The research was justified because childhood is a challenge as access to social networks becomes increasingly broad. Bringing language research to light is necessary, as the possibility of sharing data, especially in childhood, has migrated children to networks, in a process that is gaining more and more strength in different societies, bringing particular characteristics to the one in which access to the Internet

made it possible to consume any type of content, including the most different videos available on various platforms. The methodology was an exploratory bibliographical review, with a qualitative approach, based on the references of renowned authors in the Scielo, Google Scholar and Scopus databases.

Keywords:

Child. Language. Digital Social Networks

1. Introdução

Com o advento da TV, instituições que historicamente estiveram ligadas à construção da subjetividade infantil e aos processos de socialização, como a família e a escola, passaram a possuir uma gama de informações que intensificou e modificou a individualização. Esse processo se tornou mais abrangente com a expansão e o crescimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a mobilidade e a conectividade, tornando complexo ignorar a importância da internet no cotidiano (Cf. OTHON, 2020).

Com a globalização, as pessoas entram em contato com o mundo mediado pelas TDIC, cada vez mais cedo. Nessa perspectiva, as crianças nascem imersas a uma cultura em que não se vive sem tecnologia. As redes sociais se caracterizam frente à possibilidade que elas propiciam de interação. Desse modo, as RSD podem beneficiar seus usuários se promoverem, por exemplo, acesso às informações de saúde, apoio emocional, autoexpressão, autoconhecimento, ensino de conteúdos acadêmicos, como cursos, eventos etc. (Cf. LEMOS; SANTAELLA, 2010).

Em uma sociedade complexa, cada indivíduo viverá uma série de experiências que não têm sentido, senão, dentro de um contexto global em que o indivíduo participará da multiplicidade de tribos, às quais se situam uma com relação às outras. Assim, uma rede social seria uma estrutura social composta por pessoas, organizações, conectadas por relações e que compartilham valores e objetivos comuns, incorporando conceitos utilizados tradicionalmente pela sociedade (Cf. MAFFESOLI, 2006).

Assim, indivíduos que crescem em um ecossistema midiático, em que é possível conectar-se a qualquer hora e em qualquer lugar, constituem-se como sujeitos sociais em um contexto no qual a tecnologia é institucionalizada. É esse, portanto, o tipo de comunicação que permeará seus relacionamentos, suas produções culturais e identidades, diante da tecnicidade enquanto dimensão simbólica da construção do coletivo, o que coloca o consumo midiático como fator-chave na socialização (Cf. OTHON,

2020).

O lugar de visibilidade ocupado hoje pelas crianças na família, na escola, como agentes culturais, sociais e econômicos, foi por muitos séculos limitado. Na sociedade, o que se configura hoje é a infância observada de forma mais diversificada por meio da multiplicidade de canais e produções. Além disso, o consumo de mídias por crianças vem se tornando cada vez mais frequente, não somente dentro de casa, em espaços privados, mas nos públicos. Seus usos e apropriações passaram a ser naturalizados, banalizados, parte do contexto diário das famílias, compondo suas próprias individualidades (Cf. MCLUHAN, 2007).

É possível de acordo com Recuero (2009), encontrar exemplos de relações interpessoais semelhantes aos conceitos definidos por “comunidade”, porém, com o advento da Internet, a localidade espacial se tornou virtual. “O início da aldeia global é também o início da desterritorialização dos laços sociais” (RECUERO, 2009, p. 135).

As pessoas que compõem redes e afinidades no ambiente virtual formam as redes informais e afinidades, caracterizando a sociedade em rede. Essa sociedade contemporânea vive uma revolução informacional tecnológica, integrando o mundo em redes globais de comunicação mediada por computadores, smartphones, tablets etc. Essas tecnologias de informação e comunicação encontram-se incorporadas no cotidiano, por meio da internet, o que permite que os processos comunicacionais e de circulação informacionais aconteçam tanto em escala local, quanto global em um modo simultâneo, acelerado e instantâneo, formando novos padrões de interação social, comunicação e consumo (Cf. DIAS, 2015).

É de grande importância considerar que a linguagem é o principal recurso de interação social. O desenvolvimento da linguagem de forma típica, dentro dos marcos preconizados, depende de uma diversidade de variáveis, como integridade anatomofisiológica, maturação do sistema nervoso central, aspectos emocionais e sociais, entre outros, e apresentará um desenvolvimento gradual, respeitando, assim, suas etapas de maturação que, embora não possam ser tomadas como regras no desenvolvimento de todas as crianças, servem como parâmetros (Cf. GÓMEZ; TERÁN, 2014; MARTINS, 2021).

Pensando nestes aspectos, principalmente no que tange à criança em fase de desenvolvimento da linguagem, em que suas interações são importantes para a construção de suas habilidades linguísticas e vislumbrando esse acesso enquanto parte de seu contexto diário, o presente

trabalho possuiu enquanto objetivo, trazer reflexões acerca da linguagem em crianças de 2 a 4 anos de idade no contexto do uso das redes sociais digitais. A pesquisa justificou-se, pois, a infância mostra-se um desafio na medida em que o acesso às redes sociais se torna cada vez mais amplo. Trazer à luz das pesquisas em linguagem faz-se necessário, pois a possibilidade de compartilhar dados, principalmente na infância, tem migrado as crianças para as redes, em um processo que ganha cada vez mais força em diversas sociedades, trazendo características particulares para essa em que o acesso à Internet permitiu que fosse possível consumir qualquer tipo de conteúdo, entre eles, os mais diferentes vídeos disponíveis em várias plataformas.

A metodologia tratou-se de uma revisão bibliográfica exploratória, com abordagem qualitativa, embasada nas referências de autores renomados nas bases Scielo, Google Acadêmico e Scopus.

2. Linguagem e desenvolvimento típico de 2 a 4 anos

Piaget (1970), inovou ao trazer para os estudos da linguagem da criança, o pensamento representativo (rudimentar). Ele tem início com a capacidade de evocar objetos e eventos ausentes. Além disso, essa nova aquisição, de ordem representativa, promove transformações que ampliam conhecimentos advindos da inteligência prática, o que permite elaborar operações mentais complexas que os atos, por sua limitação temporal, não alcançam.

Um importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem é a linguagem. A língua é uma base linguística indispensável para que as habilidades de leitura e escrita se estabeleçam. A linguagem, por sua vez, está inserida em todo o contexto de mundo e faz parte da vida de toda criança. Ao falar de linguagem, é necessário citar Jean Piaget. Suas obras contribuíram para diversas publicações sobre o entendimento das especificidades da linguagem infantil. Para o teórico, entre 2 e 7 anos de idade, o grande avanço é o aparecimento da função semiótica, representacional, simbólica, que tem a função de liberar a criança do estágio anterior, o sensorio-motor, em que a inteligência era exclusivamente prática. Isso fará com que a criança tenha a possibilidade de se representar para si mesma, além de pensar os objetos mesmo que estejam afastadas do espaço que contém o objeto e a pensar fatos do passado ou futuro (Cf. PIAGET, 1970).

Assim, o conhecimento, de acordo com Piaget (1970), se produzirá

a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive, constituindo-se com uma estruturação da experiência que lhe permite atribuir significação, resultado da possibilidade de assimilação, em que conhecer significa inserir o objeto num sistema de relações, a partir de ações executadas sobre esse objeto e o conhecimento seria fruto de trocas entre organismo e meio, responsáveis pela construção da capacidade de conhecer, a fim de produzir estruturas e arranjos mentais que, mesmo sendo orgânicas, não estariam programadas em um genoma; seriam resultados das solicitações do meio ao organismo.

A Perspectiva Cognitivacentra-se nos processos de pensamento e no comportamento, dando ênfase aos processos cognitivos. Nessa abordagem, eles são essenciais para o desenvolvimento, pois abrangem as teorias mecanicistas e organicistas, incluindo os estágios de Piaget e o socio interacionismo de Vygotsky. Para Piaget (1970), o desenvolvimento cognitivo ocorre através de constantes adaptações. Cada adaptação possui dois componentes indissociáveis e complementares: a assimilação e a acomodação. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. Já para Vygotsky (2003), todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e se constituem no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade.

Os estudos de Piaget (1970) e Vygotsky (2003), se direcionam para a perspectiva individual e social, respectivamente. Piaget, em sua teoria, privilegia a maturação biológica; Vygotsky, o ambiente social. Enquanto o primeiro aceita que os fatores internos preponderam sobre os externos, pois os desenvolvimentos seguem uma sequência fixa e universal de estágios, o segundo influi que, se o ambiente social onde a criança nasce for modificado, a criança também se modificará.

Zorzi e Hage (2010) corroboram que a linguagem é a principal forma de expressão, pois permite a relação entre as pessoas. Por isso, deve ser estudada também sob a ótica do seu caráter social e dialógico, ou seja, na habilidade de usá-la. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal dessa criança vão determinar sua forma de pensar. Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança por meio de palavras. Assim, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

O processo de aquisição da linguagem faz parte desse constructo sendo um processo importante na vida do ser humano, uma capacidade especificamente humana e que permeia a sociedade e modifica contextos. O mundo globalizado trouxe para a infância novos contextos e experiências configuradas a partir do local e do global, sendo as tecnologias fatores que permitiram para que as unidades sociais interajam em qualquer lugar e as redes não são construções específicas das sociedades do século XXI e se constituem em um modelo de vida e de todos os tipos de vida, sendo fundamental para a sociedade (Cf. BUCHANAN, 2002).

O estudo do desenvolvimento refere-se aos processos internos de crescimento, em uma coordenação entre o sistema nervoso e o desenvolvimento das funções mentais. Dessa forma, ao estudar o desenvolvimento, busca-se a compreensão da subjetividade, da consciência e da apropriação da linguagem, o que permite que possamos reconhecer as diversidades da espécie humana e, assim, compreender a sua condição, ressaltando a singularidade do sujeito a partir das suas determinações biológicas e das relações sociais bem como suas manifestações afetivas e comportamentais (Cf. D'ÁVILA; VIANNA, 2008).

O vocabulário infantil é mediado pelos pais, em um intercâmbio que tende a moldar as falas e os comportamentos verbais das crianças. A partir dos 2 anos de idade, dentro dos marcos universais do desenvolvimento da linguagem, a criança já realiza enunciados de uma só palavra e que podem significar sequências inteiras (ex.: bola – apontando para a bola significando que ela quer brincar). Somente assim surgem as primeiras combinações de palavras e a aquisição dos subsistemas sintático e morfológico da língua. Entre 2 e 4 anos de idade, surgem o período das sequências simples e, aos 4 anos, inicia-se o período de sentenças complexas, atingindo a língua-alvo (PAPOUSEK, 2007).

Quando se trata de aquisição dos sons da fala, a criança os adquire de forma aleatória, dos mais fáceis para os mais difíceis e nos primeiros anos de vida e esses sons são primordiais para todo o desenvolvimento posterior dela, o que contribuirá para uma saudável evolução psicológica, física e social (MOUSINHO *et al.*, 2008).

A linguagem pode ser descrita enquanto um comportamento regido por seus aspectos pragmáticos, morfossintáticos, semânticos e fonológicos (Cf. MARTINS, 2013). Dessa forma, a criança começa a usar a linguagem ao criar conceitos mentais de tudo o que é aprendido, isto é, ao apresentar um objeto, quando solicitado que ela o pegue, ela saberá que o

termo utilizado se refere ao objeto graças as suas experiências prévias (Cf. BARBOSA, 2013).

O desenvolvimento gradual do indivíduo deve respeitar uma hierarquia na aprendizagem das funções e a aquisição da linguagem de forma típica dependerá de um aparato neurobiológico e social, ou seja, de que haja um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais, de um parto sem intercorrências e da interação social desde sua concepção. Nesse sentido, é relevante afirmar que a linguagem apresenta um desenvolvimento gradual e que deverá respeitar suas etapas de maturação. Essas etapas, embora não possam ser tomadas como regra no desenvolvimento de todas as crianças, podem servir como indícios e parâmetros no que diz respeito à evolução da comunicação durante a infância (Cf. TOMASELLO; CARPENTER; LISZKOWSKI, 2007; PENNINGTON; BISHOP, 2009 *apud* MARTINS, 2013).

Entre os 2 e 4 anos de idade, a linguagem infantil é considerada pré-conceitual, uma fase em que a criança desenvolve habilidades linguísticas e a capacidade de construção de símbolos. Nessa fase ela começará a fazer distinção entre significantes (representação objetiva) e significados (fato ausente à percepção ao qual a imagem se refere). A partir dos 2 anos de idade, a linguagem tem a comunicação como seu objetivo primordial e, embora seja um momento caracterizado como egocêntrico, a criança está sempre falando de si mesma, em um monólogo espontâneo que tende a diminuir, gradualmente, ao longo do tempo (Cf. LORDELLO; CARVALHO, 2020).

Portanto, de acordo com Williams (2021), é possível definir marcos do desenvolvimento da linguagem como habilidades ou competências que abrangem as mais diversas áreas do desenvolvimento infantil e são observadas na maior parte das crianças, das mais variadas idades. Esses indicadores são de grande importância para todos aqueles que acompanham o desenvolvimento infantil, uma vez que podem fornecer parâmetros confiáveis a respeito de aspectos qualitativos e quantitativos esperados nas diferentes etapas do seu processo de crescimento.

É relevante pensar o desenvolvimento em marcos relativos ao desenvolvimento neuromotor, comunicativo, linguístico, social, emocional, intelectual e físico, entre outros. Ao utilizar como parâmetros esses indicadores universais do desenvolvimento infantil, é possível falar em desenvolvimento típico, ou seja, que está de acordo com o esperado, e atípico, que significa um padrão diferenciado de evolução em face do que é

predominantemente observado (Cf. WILLIAMS, 2021).

A experiência desempenha um papel primordial na formação das sinapses. A primeira infância é o momento em que muitas conexões neurais se formam, inclusive naqueles importantes para a aquisição da linguagem e da fala. O ato de aprender a falar permite que possamos desempenhar uma série de papéis. Assumir condutas e a linguagem é um meio da expressão humana, um sinal do despertar intelectual da criança, da imaginação, do senso de observação e de maturidade (Cf. DENUCCI, 2021).

Nesse sentido, a linguagem é a base para a aprendizagem da fala, sendo primordial para o desenvolvimento e a aprendizagem. Quando os estímulos são realizados de uma forma negativa, isso afeta a língua oral, que se desenvolve justamente no fluxo das interlocuções em que a criança é estimulada a entrar em contato com essa linguagem, pois passa a ser influenciada a exercer a função da fala. Por ser a primeira forma de socialização, quando em atraso, a linguagem pode fazer com que a criança apresente dificuldades nas suas várias dimensões, como a fonológica, morfológica, semântica e pragmática. Inicialmente ela desenvolve as palavras faladas (nível fonológico e morfológico) para depois atribuir significado a elas (nível semântico) (Cf. WILLIAMS, 2021).

Aprender a falar é aprender a desempenhar uma série de papéis no mundo. Como a linguagem é enriquecida pela relação e afirmada pela realização, é dela que emergirão várias funções comunicativas, pois a fala se relaciona com a linguagem, assim como o pensamento se relaciona com o conhecimento.

Entender a infância compreendendo o seu desenvolvimento é fundamental para que se possa intervir no momento adequado. Propor reflexões críticas que perpassam a infância em seus diversos contextos sociais é entender a criança enquanto ser pertencente a sociedade. Ela não está a parte, ela é a sociedade. Essa, assim como a criança em constante mudanças.

3. *Relação entre infância, linguagem e redes sociais digitais*

A sociedade atual, na era da informação em rede, encontra uma produção cultural e fenômenos sociotécnicos que surgiram com a emersão das tecnologias digitais e a popularização do acesso às redes sociais digitais. Esses fenômenos caracterizam e dão forma à cultura contemporânea, como a cibercultura (Cf. MAFFESOLI, 1998).

Lévy (2008), em *Cibercultura*, afirma que as tecnologias digitais surgiram como a infraestrutura do ciberespaço e que, além de serem um novo espaço relativo à comunicação, são de sociabilidade, organização e transação em mercado novo de informação e conhecimento, o que torna o mundo cada vez “menor” e mais acessível, pois as redes rompem com os limites do tempo e espaço ao possibilitar o entrelaçamento mencionado por Maffesoli (2006).

Castells (1999) define redes sociais como um conjunto de “nós” interconectados, que se configuram como estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, e passam a integrar os novos “nós” desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação.

Na atualidade, a *Internet* é fruto de uma construção coletiva. A rede é um conjunto de “nós” interconectados. Sua função e significado dependem dos programas da rede e de sua interação com outros “nós” na rede. Todos os “nós” de uma rede são necessários para o desempenho da rede e, quando os “nós” se tornam desnecessários, elas tendem a se reconfigurar, apagando alguns “nós” e acrescentando outros. Assim, os “nós” só existem e funcionam como componentes de redes. A rede é a unidade, um conjunto de “nós” interconectados, o “nó” como o ponto no qual uma curva se entrecorta (Cf. CASTELLS, 2019).

As redes se integram e desintegram, destroem velhos recortes espaciais e criam outros. A comunicação em rede transcende fronteiras e a sociedade em rede é global, baseada em redes globais. Chega a países de todo o planeta, difundindo-se a partir do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, ciência e tecnologia (Cf. SANTOS, 2015; CASTELLS; CARDOSO, 2005).

As pessoas que compõem redes e afinidades no ambiente virtual formam as redes informais e afinidades, caracterizando a sociedade em rede. Essa sociedade contemporânea vive uma revolução informacional tecnológica, integrando o mundo em redes globais de comunicação mediada por computadores, *smartphones*, *tablets* etc. Essas tecnologias de informação e comunicação encontram-se incorporadas no cotidiano, por meio da *internet*, o que permite que os processos comunicacionais e de circulação informacionais aconteçam tanto em escala local, quanto global em um modo simultâneo, acelerado e instantâneo, formando novos padrões de interação social, comunicação e consumo, passando a influenciar, inclusive o brincar (Cf. DIAS, 2015).

No contexto histórico, o brincar sofreu alterações na sua forma, no conteúdo e na ocupação do tempo das crianças. O brincar só pode ser sentido e percebido à medida que o indivíduo o faça, a partir da sua prática. Ou seja, precisa ser vivido e sentido. Em um viés sócio-histórico, se antigamente as formas assumidas pelas brincadeiras se mantinham bastante estáveis por gerações, o que poderia refletir maior permanência dos hábitos, o contexto atual demanda observação criteriosa e atenciosa para entender o que mudou e o que permanece. Em outro ponto, o dinamismo das tecnologias digitais trouxe uma modernização para as brincadeiras de antigamente. Cada geração de crianças transforma brincadeiras antigas, ao mesmo tempo em que cria as suas específicas, mesclando antigo e novo (Cf. FRIEDMANN *et al.*, 1992).

A infância não se esgota na experiência vivida. Ela é ressignificada na experiência adulta. Desse modo, quando se fala de infância, reporta-se às lembranças do passado. Por isso a importância da construção de experiências para a formação do adulto, que será influenciado pelas vivências e situações a que for exposto. A infância se refere a um “entrelugar”, a um espaço entre dois modos (passado e futuro), um lugar na história socialmente construído e existencialmente renovado (Cf. SARMENTO, 2003).

Por isso é relevante trazer o discurso acerca das subjetividades. Em uma leitura de Miranda (2000), sob a ótica de Foucault e Deleuze (1975), pode-se observar que há uma tradição filosófica do ocidente em promover uma dicotomia entre sujeito e objeto. Assim, pode-se verificar tanto uma supervalorização do sujeito como sua objetivação, característica do empirismo lógico. Nesse sentido, a subjetividade, como “filha” dessa dicotomia, apresenta-se desde a modernidade como universal e interiorizada. Outrossim, Moraes (1992 *apud* MIRANDA, 2000) traz o conceito de subjetividade contido na Enciclopédia de Filosofia Logos:

É a qualidade do que é subjetivo, indicando uma relação essencial ao sujeito. Daí a sua contraposição à objetividade. Trata-se da propriedade constitutiva do fenômeno psíquico do sujeito autoconsciente e pensante, que só pode ser experimentado por ele. Caracteriza, pois, a interioridade da pessoa, o seu caráter de individualidade irreduzível a qualquer conceito geral. Por isso se usa também numa acepção concreta para indicar o campo das realidades subjetivas. (MORAIS, 1992 *apud* MIRANDA, 2000, p. 99)

De acordo com Prensky (2001), toda essa subjetividade se faz presente, pois se trata de pessoas em situações sociais diversas e as crianças contemporâneas já nascem habituadas a receber grande volume de informação por um curto período, além de preferir acessar essas informações de forma não linear. Ou seja, são socializados para o processo tecnológico

e vivem em uma sociedade que ainda carrega as impressões de uma época em que a tecnologia não tinha a demanda e a velocidade que têm atualmente.

De acordo com Othon (2020), investigar a infância em interlocução com as mídias mostra-se um desafio na medida em que o campo suscita uma articulação de distintas disciplinas para uma compreensão mais sistêmica do conceito e das práticas e sentidos produzidos por esses jovens. Esse pensamento converge com a pesquisa de Prensky (2001) a partir do momento em que o acesso às redes sociais e ao ciberespaço propiciou uma mudança no comportamento dos consumidores, principalmente do público infantil. De qualquer forma, eles estão prontos para esse processo e isso não pode ser retirado deles, pois nasceram nessa era.

Os níveis de informação e tecnologia transformaram indivíduos comuns em produtores de ideias e conteúdo *on-line*, tanto no contexto expressivo quanto na disseminação e divulgação. Desse modo, a compreensão da infância enquanto estrutura e construção social demarca os espaços de ação das crianças. Também passa a definir as relações geracionais, transformando-se em conformidade com as emergências históricas. Em outro ponto, corroborando com Miranda (2000), traz uma concepção da criança enquanto um sujeito ativo, produtor de culturas específicas advindas de uma fase da vida que se produz e reproduz historicamente: a infância (Cf. MIRANDA, 2000; OTHON, 2020).

As “(...) experiências diárias [dos jovens] são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia” (BUCKINGHAM, 2007, p. 7). Trazer à luz das pesquisas em cognição e linguagem o assunto referente a construção da infância e o acesso a vídeos pelas crianças, é conversar o passado e o presente. A história da infância permite afirmar que toda preocupação com a infância é uma coisa recente, presente a partir do século XIX, tanto no Brasil, quanto no mundo, mesmo a infância constituindo-se em um problema social, sendo a partir da idade média que as “idades da vida” começaram a ter importância e, ainda sim somente era reconhecido socialmente os indivíduos a partir da 4ª idade (juventude 21-45 anos) (Cf. DO NASCIMENTO; BRANCHER; DE OLIVEIRA, 2008).

A possibilidade de compartilhar dados na forma de dígitos combinados com a integração de processadores em redes de alta velocidade estabeleceu condições para uma teia de conexões descentralizadas que se tornou a *Internet*. É possível encontrar exemplos de relações interpessoais

semelhantes aos conceitos definidos por “comunidade”, porém, com o advento da Internet, a localidade espacial se tornou virtual. “O início da aldeia global é também o início da desterritorialização dos laços sociais” (RECUERO, 2009, p. 135). Com a difusão da Internet, surgiu uma nova forma de comunicação interativa, caracterizada pela capacidade de enviar muitas mensagens em tempo real ou em tempo escolhido (Cf. CASTELLS, 2019).

Se por um lado a relação das crianças com as diferentes mídias, gradativamente incorporadas ao seu cotidiano, exige chaves explicativas para a compreensão da construção social de infâncias e juventudes contemporâneas, por outro, aponta para a emergência de um sujeito comunicacional caracterizado por uma condição peculiar (Cf. DEGHANI *et al.*, 2016).

Portanto, muitas das culturas infantis circulantes na contemporaneidade demandam uma apreensão que se dê com base em uma perspectiva eminentemente comunicacional, ou seja, que considere que tanto as expressividades infantis quanto as representações sobre a infância respondem a uma realidade social profundamente mediada pela comunicação midiática. A criança se vale dos processos comunicacionais alterados cada vez mais para que consiga argumentos para as suas próximas necessidades. Em cada era, as crianças tiveram seus processos comunicacionais alterados de alguma forma. Portanto, nesse sentido, as marcas buscam se adequar às oportunidades da era tecnológica digital aos diversos estilos e marketing para serem aceitas (Cf. PEREIRA, 2016).

Foi a partir dos anos 2000, com o advento da “geração Z” (ou nativos digitais) – em que as características se encaixam em um aprofundamento daquelas exibidas pelos seus pais (geração Y) –, os comportamentos mentais foram se tornando amplamente modificados pelas tecnologias. Foram criados, assim, novos parâmetros para pensar, decidir e avaliar na mesma velocidade que as mensagens de SMS (serviço de mensagens curtas) e das redes sociais digitais, híbridas e criativas, do típico *do-it-yourself* (faça você mesmo), em compartilhamentos de seus projetos, o que transformaram significativamente o seu contato com as pessoas (Cf. MICHAUX, 2018).

A migração das crianças para as redes é um processo que ganha cada vez mais força em diversas sociedades e traz características particulares para essa nova geração de consumidores. A televisão, desde o início da década de 2010, vem extinguindo os espaços destinados ao público

infantil, em decorrência da Resolução n.º 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Como o documento inviabilizou a veiculação de anúncios em programas infantis televisivos, a publicidade infantil no Brasil passou por uma reestruturação, levando as RSD a um aumento massivo de programas e personagens dedicados ao público infantil (Cf. LOPES; TENÓRIO, 2020).

O acesso à Internet permitiu que fosse possível consumir qualquer tipo de conteúdo, entre eles, os mais diferentes vídeos disponíveis em várias plataformas. Nesse sentido, pela convergência midiática, mudou-se a forma de consumir conteúdos (Cf. MONTEIRO, 2018). A Internet e o acesso aos vídeos e suas mídias “(...) altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento” (JENKINS, 2009, p. 43), sendo o “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia” (JENKINS, 2009, p. 29). A convergência na atualidade não é somente midiática e tecnológica, mas cultural e os dispositivos ajudam na propagação de informações e elementos interculturais (Cf. OROZCO GOMEZ, 1994).

A linguagem é o principal recurso de interação social e seu de forma típica, dentro dos marcos preconizados, depende de uma diversidade de variáveis, como integridade anatomofisiológica, maturação do sistema nervoso central, aspectos emocionais e sociais, entre outros, e apresentará um desenvolvimento gradual, respeitando, assim, suas etapas de maturação que, embora não possam ser tomadas como regras no desenvolvimento de todas as crianças, servem como parâmetros (Cf. GÓMEZ; TERÁN, 2014; MARTINS, 2013). O que para autores como Lytle, Garcia-Sierra e Kuhl (2018), em suas pesquisas destacam enquanto importância social, inclusive, para a aprendizagem das crianças, especialmente para de sons a partir da mídia de telas, podendo levar as crianças a prejuízos significativos no desenvolvimento da linguagem e da fala, entre outras questões comportamentais.

Em uma análise com bebês que estavam expostas a vídeos com pares adultos e sem pares, o padrão neural exibido pelos bebês na condição de exposição pareada foi indicativo de um processamento cerebral mais maduro dos sons com mais vocalizações próximas aos sons da fala. As pesquisadoras demonstraram que essas diferenças surgiram entre os grupos, pois os bebês olharam mais para o próprio cuidador do que os bebês nas sessões sem o adulto (Cf. LYTLE; GARCIA-SIERRA; KUHL, 2017).

Em outra pesquisa, realizada por Paulus *et al.* (2017), foi possível

detectar em exame de imagem que quanto mais as crianças eram expostas a telas, maior eram as ocorrências de perdas de estruturas cerebrais, em áreas inclusive, responsáveis pelas funções cognitivas.

É certo que não devemos desconectar as crianças, mas sim, educá-las e auxiliá-las para o uso consciente e crítico, principalmente das Redes sociais digitais em que elas se tornam mais vulneráveis e desprotegidas. As tecnologias da informação e comunicação (TDICs), quando usadas corretamente podem ajudar a criança em seu desenvolvimento. Mas é preciso que haja mediação e propósito em seu uso, principalmente em concordância com a idade e as habilidades da criança.

4. Considerações finais

Por fim, é necessário observar a infância e promover reflexões quanto ao uso das RSD pelas crianças. As tecnologias devem ser usadas em equilíbrio e respeitando a idade de acesso e tempo de tela de cada criança, assim como com a mediação de um adulto, pois a ausência de um olhar dirigido pode levar a criança a um desamparo nas redes.

A linguagem é um fator preponderante a aprendizagem e pode ser influenciada pelo contexto emocional e comportamental. Por fim, o excesso de informações visuais, as incoerências quanto ao uso e interações pode gerar atraso na linguagem, déficits cognitivos e emocionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Viviane do Rocio. *O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BUCHANAN, Marcos. *Small World: Uncovering Nature's Hidden Networks*. New York: Weidenfeld and Nicolson, 2002.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. *O poder da comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

D'ÁVILA, Marcia Mendes; VIANNA, Patricia Maria. *Psicologia do desenvolvimento e da linguagem do deficiente mental*. Rio de Janeiro: Unirio, 2008.

DEHGHANI, Milad *et al.* Evaluating the influence of YouTube advertising for attraction of young customers. *Computers in human behavior*, v. 59, p. 165-72, 2016.

DENUCCI, Moniki Aguiar Mozzer Apresentação. In: WILLIAMS, E.M.O.; DENUCCI, M.A.M. *Marcos do Desenvolvimento da Linguagem de 0 a 6 anos nos aspectos morfológicos, semântico, morfosintático e pragmático*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

DIAS, Ana Luísa Antunes *A criança nativa digital no contexto de filmes publicitários*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2015. 121f.

DO NASCIMENTO, Claudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; DE OLIVEIRA, Valeska Fortes. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

FRIEDMANN, Adriana *et al.* A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. (Org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. v. 4. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992. p. 27-35

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. *Transtornos de Aprendizagem e Autismo*. São Paulo: Cultural, 2014.

HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos; PEREIRA, Tatiane Cristina; ZORZI, Jaime Luiz. Protocolo de Observação comportamental-PROC: valores de referência para uma análise quantitativa. *Revista CEFAC*, v. 14, p. 677-90, 2012.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOES, Renata; SANTAELLA, Lucia. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierry. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2008.

LOPES, Rodrigo; TENÓRIO, Taisa. Endosso Infantil no Youtube: legislações nas fronteiras entre anúncio publicitário e conteúdo orgânico. In: GUEDES, B.; CARVALHO, B. *Infâncias, juventudes e debates*

emergentes em comunicação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

LORDELLO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria. Almeida. Educação infantil e psicologia: para que brincar?. *Psicol. cienc. prof.*, v. 23, n. 2, p. 14-21, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

LYTLE, Sara; GARCIA-SIERRA, Adriano; KUHL, Patricia. Dois são melhores do que um: o aprendizado de idiomas infantil por vídeo melhora na presença de colegas. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 115, n. 40, p. 9859-66, 2018.

MAFFESOLI, Michel. O retorno das emoções sociais. In: SHULER, F.; SILVA, J.M. da (Orgs). *Metamorfoses da Cultura Contemporânea*. Porto Alegre: Sulmia, 2006.

_____. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, Aline. *Telessaúde*: ambiente virtual de aprendizagem em aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2013.

MCLUHAN, Marshall. *Primeira parte. Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MICHAUX, Henri. Espaços de aprendizagem. In: CORTELAZZO, A.L. et al. *Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018

MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *Ciência da Informação*, v. 29, p. 78-88, 2000.

MONTEIRO, Maria Clara. *Sid ou Apropriação por crianças da publicidade em canais de youtubers brasileiros*: a promoção do consumo no YouTube através da publicidade de experiência. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOUSINHO, Renata et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.

MUSSO, Pierre. *A Filosofia da Rede*. Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre-RS: Sulina,

2004.

OROZCO GOMEZ. *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de televisión televisiva*. Mexico: Universidad Iberoamericana, 1994.

OTHON, Renatha. *Infância conectada: contextos, práticas e sentidos de crianças nas redes sociais online*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020a

PAPOUŠEK, Mechthild. Comunicação na primeira infância: uma arena de aprendizagem intersubjetiva. *Comportamento e Desenvolvimento Infantil*, v. 30, n. 2, p. 258-66, 2007.

PAULUS, Martin *et al.* Atividade de mídia de tela e estrutura cerebral na juventude: evidências de diversas redes de correlação estrutural do estudo ABCD. *Neuroimagem*, v. 185, p. 140-53, 2019.

PEREIRA, Everaldo. *Ressignificação do Brincar: Reflexões sobre Duas Concepções Contemporâneas de Comunicação Mercadológica para o Público Infantil*. São Paulo: Clube de Autores, 2016.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.

PRENSKY, Marc. Diversão, brincadeiras e jogos: o que torna os jogos atraentes. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*, v. 5, n. 1, p. 5-31, 2001.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão. *Metamorfoses jornalísticas*, v. 2, p. 1-269, 2009.

SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. *Em Aberto*, v. 28, n. 94, p. 134-45, 2015.

SARMENTO, Manuel. *A cultura da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, 2003.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; CARDOSO, Carla. As redes sociais digitais: um mundo em transformação. *Revista Agenda Social*, v. 5, n. 1, p. 65-78, 2011.

TAPSCOTT, Don. *Wikinomics*. New York: Portfolio, 2008.

TOMASELLO, Michel; CARPENTER, Malinda; LISZKOWSKI, Ulf. A new look at infant pointing. *Child Dev.*, v. 78, n. 3, p. 705-22, 2007.

VELÁZQUEZ, Alessandra Alcantara. *Brincar de internet: a vivência lúdica infantil em ambiente virtual*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2013.

VYGOTSKY, Levy. *Imaginación y creación en la edad infantil*. V. 100. Nuestra América, 2003.

WILLIAMS, Elizabeth Matilda Oliveira. Desenvolvimento da Linguagem. In: _____; DENUCCI, M.A.M. *Marcos do Desenvolvimento da Linguagem de 0 a 6 anos nos aspectos morfológicos, semântico, morfosintático e pragmático*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

**A LITERATURA DE CORDEL COMO CONTRIBUIÇÃO
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Suelen Monteiro Piraino (FFP-UERJ)

su-sussu@hotmail.com

Maria Isaura Rodrigues Pinto (FFP-UERJ)

m.isaura27@gmail.com

RESUMO

O ensino de Literatura é um grande desafio na educação, sobretudo ao abordar questões sobre a leitura literária, em especial no Ensino Fundamental II, que infelizmente não ocupa um espaço merecido na educação brasileira. Com a intenção de trabalhar os aspectos literários nos gêneros textuais e de forma interdisciplinar, buscou-se no cordel, o paralelo entre e o gosto pela leitura literária, o valor da literatura e a oralidade. Este artigo pretende apresentar, através de atividades de sequência didática, com o gênero Cordel, como uma proposta de ensino. A escolha pelo gênero tem como característica a organização em versos, buscando um aprendizado mais dinâmico, constitui como uma tradição oral da sociedade e uma marca histórica do gênero em estudo, proporcionando uma maior identificação do aluno ao texto. A temática do cordel, aborda a questão histórica, a interdisciplinaridade, a interpretação de texto e as etapas estruturadas de forma sequenciada, com o objetivo de promover nos alunos aos novos conhecimentos e gosto pela leitura. Como suporte para a construção da atividade, o teórico Rildo Cosson terá, em sua sequência básica, as etapas descritas para a realização deste projeto, que foi realizado em uma escola da rede estadual, no município de Magé-RJ.

Palavras-chave:

Leitura literária. Sequência Didática. Literatura de cordel.

ABSTRACT

The teaching of Literature is a great challenge in education, especially when addressing issues about literary reading, especially in Elementary School II, which unfortunately does not occupy a deserved space in Brazilian education. With the intention of working the literary aspects in the textual genres and in an interdisciplinary way, the parallel between and the taste for literary reading, the value of literature and orality was sought in cordel. This article intends to present, through didactic sequence activities, with the Cordel genre, as a teaching proposal. The choice for the genre is characterized by the organization in verses, seeking a more dynamic learning, constitutes as an oral tradition of society and a historical mark of the genre under study, providing a greater identification of the student to the text. The theme of cordel addresses the historical issue, interdisciplinarity, text interpretation and structured stages in a sequenced manner, with the aim of promoting new knowledge and a taste for reading in students. As a support for the construction of the activity, the theorist Rildo Cosson will have, in its basic sequence, the steps described for the realization of this project, which was carried out in a school of the state network, in the municipality of Magé-RJ.

Keywords:

Cordel literature. Didactic Sequence. Literary reading.

1. Introdução

Promover atividades que envolvam o ensino da leitura literária na disciplina de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, não tem tido a relevância merecida. Há uma importância sobre como ministrar os conhecimentos, em especial, ao trabalhar com os gêneros textuais e suas diversidades. Sendo assim, o presente artigo busca trazer um olhar mais consistente ao ensino da Literatura de Cordel para o ensino fundamental dos anos finais, objetivando a criação do hábito da leitura, com a temática ressaltada para trabalhar com os textos, autores, a história do seu povo e as características que fortalecem e singularizam o gênero, trazendo dinamicidade, despertando a criatividade dos alunos em relação à leitura e à escrita do texto poético.

Apresentar a Literatura de Cordel é reconhecer que ela faz parte das nossas raízes e tradições, com suas características singulares, composições, folhetos, abordando fatos do dia a dia, com a identidade do povo, dando valor às suas relações afetivas, históricas, levando a interpretação das autorias, das composições feitas, com a riqueza da língua do nosso país em vários temas sociais. Na escola, apresentar essa literatura é auxiliar no processo de motivação do aluno para conhecer mais a estrutura e formação cultural do povo, que através da linguagem, explora uma representação e significados das palavras, despertando a participação para a leitura literária e o valor da oralidade no processo de leitura e expressividade da cultura nordestina, fazendo que a tradição não desapareça.

Com foco em seu aspecto lúdico, de informação, que apresenta dinamicidade, o trabalho com o gênero pode promover um maior envolvimento dos alunos e a busca pelo letramento e a prática leitora. Falar sobre a literatura é construir a oportunidade de conhecer o que os textos literários possam oferecer ao leitor, podendo ver na realidade e ao seu redor, os conhecimentos sobre o gênero. Estudar a análise do texto literário é dar voz ao ensino da literatura, diferentemente de avaliar só as suas estruturas composicionais do texto e suas características de obras e períodos.

Este trabalho buscou proporcionar o incentivo ao letramento literário, através de uma sequência didática, utilizando o gênero textual – Literatura de cordel, nas aulas de Língua Portuguesa. Foi ministrado para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual

Professora Sonia Maria Piedade de Moura, localizada no município de Magé-RJ.

Como incentivo à prática do letramento literário dos discentes, a proposta interventiva foi pensada para ser realizada em seis aulas, com três encontros, de dois tempos seguidos, baseada nas sequências didáticas do autor Rildo Cosson. O intuito é estimular os alunos a um maior interesse e gosto pelo hábito da leitura, visto que, o no cotidiano, um dos grandes desafios encontrados é o apreço pela literatura.

O professor de Língua Portuguesa carrega em si a responsabilidade de promover o caminho à formação do leitor literário. Podemos perceber que em algumas instituições existem falhas no ensino que se destacam mais, em se tratando das redes pública e privada, como a privação do direito ao aprendizado de literatura, que não viabiliza esse prazer que o texto literário proporciona, gerando consequentemente marcas no aprendizado, em relação à alfabetização e a questão do letramento. Não somente a esse fator supracitado, as concepções de ensino em relação ao aspecto da língua, tem suas observações e consequências.

Segundo Bakhtin (2003), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Com base nessa concepção, ao versar sobre a noção de língua, Marcushi (2008) conceitua a “língua muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais (...) ela é estruturada simultaneamente em vários planos, seja no fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação”.

Convém atentar para o papel exercido do professor, que junto aos seus alunos, deve proporcionar um ensino, em se tratando do sentido do texto, que consiga perceber o diálogo que será feito, texto/ leitor e buscar espaços para a construção dessa compreensão. Assim, a dinâmica das aulas de Literatura, foram construídas a fim de fomentar as competências e habilidades em relação à leitura e produção textual, sobretudo no domínio dos conhecimentos literários. Para Marcushi (2008) “é uma atividade de coautoria. Isto quer dizer que os sentidos do texto são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor”.

Em relação ao Ensino da língua, devido aos avanços científicos, o foco para que essa aprendizagem seja adequada, está na revisão do processo de ensino e suas práticas em relação à produção textual e ao letramento nas escolas. Elaborar textos e participar do processo de leitura

e compreensão dos gêneros discursivos, constitui-se como algo que demanda tempo, planejamento, escolha, seleção de objetivos ao exercício apresentado.

Cada uma dessas ações tem importantes consequências no processo de ensino-aprendizagem tanto para o incremento da comunicação como para o aprimoramento de conteúdos. Uma vez que essa ação deixa a desejar em algum aspecto, de forma não delimitada ou bem estruturada, as marcas obscuras no processo de ensino podem ser vistas como consequências. E é no espaço escolar que as ações serão construídas e alicerçadas.

Zilberman (2003) descreve que:

Sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante de intercâmbio da cultura literária. Por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

2. Gênero textual e as concepções da linguagem

Uma das maneiras de mediação do ensino da linguagem ocorre através dos gêneros textuais. E cada gênero tem suas particularidades para cumprir suas funções comunicativas. Segundo Marcuschi (2008),

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativo característico definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008)

Os gêneros textuais são utilizados de forma a refletir uma situação social e de grande influência, tem o objetivo de orientar e direcionar o trabalho do professor com a linguagem na sala de aula. Segundo Bakhtin (2003), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Logo, é na escola que o professor deve buscar trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, levando também em consideração as condições dos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 71), aborda que “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos e materiais disponíveis, mas em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura”.

O processo da leitura como uma produção de sentido para Koch (2008) enfatiza “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (...) A leitura é, pois uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Nessa interação escola, professor e aluno que o ensino da língua terá seu significado.

3. A Literatura de cordel como gênero textual

A literatura de cordel iniciou-se na Europa, no século XVII, com os portugueses e permanece, em especial, no nordeste brasileiro e em outras regiões do país, com o formato de uma literatura feita para o povo e pelo povo. Ela contribui para a formação da identidade cultural brasileira e por ter o seu custo popular, atingia várias classes, tornando acessível grande parte da população.

É um gênero textual dinâmico, que contribui para despertar a criatividade, incentivando nas atividades de leitura e escrita autoral dos alunos. A escolha do texto de cordel ajuda o aluno a conhecer mais a formação cultural do nosso povo, não somente os fatos fictícios, como também o cotidiano e a realidade vivida pelos cordelistas. Segundo Marinho e Pinheiro (2007, p. 39), “nossa perspectiva busca enfatizar o folheto como Literatura – e não como meramente informação (...)”.

O gênero cordel tem como uma de suas características, o trabalho com a oralidade, sendo aperfeiçoada no ambiente escolar. Dar voz e vez a Literatura de cordel em sala de aula é muito importante. Porto (2009) declara:

[...] No processo de ensino-aprendizagem da língua, o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, a expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos, diferentes intenções. Deve promover ainda atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente. [...] o professor deve planejar desenvolver um trabalho com a oralidade. [...] (PORTO, 2009, p. 22)

4. Letramento Literário e Sequência Didática: Uma proposta metodológica no Ensino Fundamental

De acordo com Cosson (2006) “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura consiste (...) em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”. (2006, p. 16). A literatura possibilita a

fabulação, a imaginação e criatividade. Ela precisa ser viabilizada como um direito humano. Negar esse direito aos indivíduos é permitir que seus corpos e mentes fiquem estagnados em relação ao processo criativo, sonhador.

É preciso ressaltar a importância de sua representatividade na esfera social, pois a literatura é social. Conforme salientado por Cosson (2006, p. 17), ela “é um encontro com nós mesmos, com a comunidade que pertencemos”. E ao nos reencontrarmos com nossa singularidade, nos apropriamos de nossa própria identidade, também estabelecemos relações humanas, refletindo sobre o que nos une e nos difere de nossa sociedade, nos tornando mais humanos na perspectiva de quem somos e quem são os outros. Todavia, conforme salientado pelo autor, “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização” (COSSON, 2006, p. 17).

Por meio do conceito Letramento Literário almeja-se à formação de leitores que não contemplem tal prática para cumprir protocolos, mas que a obtenham pelo fascínio que proporciona e por seus significados que vão além das páginas dos livros. Este é o despertar para a literatura enquanto arte, que representa a realidade e amplia as vivências reais e/ou lúdicas, que pode ser fomentada pelo espaço escolar, sobretudo das novas práticas do professor.

A metodologia adotada neste trabalho, para oferecer uma melhor integração, em relação às concepções da linguagem, será através da Sequência Básica, do Rildo Cosson, que visa desenvolver e estimular o letramento literário dos alunos. É composta por quatro etapas: **a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação**. O autor também apresenta a sequência expandida, é composta pelas etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

De acordo com Cosson (2006) a **Motivação** é a etapa inicial, onde o leitor será motivado a adentrar à literatura por meio de algo atrativo que envolva a obra que está por vir. “A construção de uma situação que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.” (COSSON, 2006, p. 55). Também é salientado pelo autor que “não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa, porque um está contido no outro” (COSSON, 2006, p. 57).

Após serem motivados a conhecer a literatura selecionada, temos a

etapa da **Introdução**, que diz respeito à exploração de informações importantes do autor da obra escolhida, trata-se da “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2006, p. 57). Essas informações fazem menção a informações como: quem escreveu a história, em que local ela se passa, quais os fatores que a tornam relevantes, etc. O autor descreve que é preciso atentar-se ao fato de que a introdução não deve estender-se muito, pois seu objetivo é introduzir, contextualizar o leitor com a obra e ainda que o professor tenha certa empolgação pessoal sobre a vida e obra do autor do texto.

A terceira etapa, a **Leitura**, está ligada diretamente a ação de ler a literatura na sua totalidade. Essa leitura pode ser realizada em partes, ou de uma vez, dependendo do tamanho do gênero. O autor sugere que ao se trabalhar com textos maiores deve-se acompanhar o processo de leitura dos alunos através de intervalos de leitura. “Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas.” (COSSON, 2006, p. 64).

Por fim, após a Leitura da obra, temos a **Interpretação**. Dentro do contexto de Letramento Literário, o autor caracteriza a interpretação em dois momentos: interno e externo. O momento interno faz menção ao “encontro do leitor e a obra” (COSSON, 2006, p. 65). É nessa situação que o texto literário revela o encantamento e experiência estética disponíveis somente àqueles que, apesar da tentação de recorrer a outros recursos, optam por valorizá-lo e beber de suas águas.

Já o momento externo da interpretação, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção do sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p. 65). O ato de compartilhar opiniões sobre a obra que foi lida, estimular outros a realizarem a leitura mencionada, compartilhando em nosso ciclo de convivência essa experiência literária ou até mesmo “guardar o mundo feito de palavras em nossa memória” (COSSON, 2006, p. 65).

Por meio desses conceitos, o professor pode desenvolver novas metodologias para o ensino da língua e sobretudo diversificar com atividades estimuladoras. A falta de incentivo à leitura literária pelos alunos é um dos grandes motivos para realização desta atividade. Vejamos a ilustração a seguir da estrutura de uma sequência básica.

Figura 1:



Para o momento inicial, que é a Motivação, foi feita a apresentação da temática abordada, com questionamentos sobre o conhecimento desse tipo de literatura: o cordel, contexto histórico, características do gênero etc. O incentivo inicial foi feito com a oportunidade para o debate e trocas coletivas. Foram passados vídeos curtos de animação de (3, 4, 5 e 7 minutos), que caracterizaram o gênero em estudo. Os alunos anotaram no caderno as dúvidas, curiosidades e marcos importantes, que nas próximas aulas, deram continuidade aos debates já explorados. Este momento constituiu em 50 minutos, ou seja, duração de uma aula. A utilização do recurso audiovisual foi muito importante para dinamizar o momento, com a participação coletiva.

Diante disso, os autores: Leandro Gomes de Barros e Patativa do Assaré foram apresentados, com sua biografia em estudo e seus poemas: “Ave Maria das eleições” e “Triste Partida”, cantado pelo pernambucano, Luiz Gonzaga, rei do baião. Como recurso, imagens foram impressas da internet, que provocaram o sentido do texto não verbal à temática apresentada. Foi explorada a linguagem oral, muito representativa do gênero. Nesta etapa, a Introdução foi realizada, constituindo a segunda parte da sequência básica, com a duração de 50 minutos, finalizando a segunda aula do dia.

A Leitura, terceira etapa da sequência básica, teve como relevância, a leitura silenciosa dos alunos, do autor Leandro Gomes de Barros, cujo tema do cordel estudado foi: “Ave Maria das eleições” e Patativa do Assaré, com o cordel; “Triste Partida” e posteriormente foram feitas as leituras coletivas. Um momento foi dado para a apresentação dos grupos, no estilo jogral. A linguagem oral, bem representativa, de valorização à identidade de um povo, foi muito evidenciada. Quanto ao tempo ministrado, a prática durou duas aulas.

Por fim, a última etapa, que é a interpretação, trouxe uma primeira fase, com atividades voltadas para o elementos textuais, buscando a criação de um processo de autonomia nos alunos, nas formulação das respostas e nas inferências do texto, que é o que Marcushi (2008) enfatiza “é uma leitura que vai nas entrelinhas”. Os assuntos relativos às rimas,

épocas, versos e estrofes, bem como o conhecimento da obra, colocaram o aluno em constante diálogo com o texto. É essa afeição que faz com o que as projeções do autor podem fundir-se ou não com o leitor.

Para a segunda fase, desta mesma etapa, foi pedido um exercício de produção textual, de forma autoral, com fins para a elaboração de um poema e a exposição dos trabalhos da turma. Houve a oportunidade de pesquisas sobre o tema em estudo e o planejamento para uma nova data, a data da culminância com a intenção da apresentação dos trabalhos autorais, com as declamações.

5. Considerações finais

Ao propor o trabalho da importância da leitura, do ensino da literatura nos espaços escolares, nos Anos Finais Ensino Fundamental, em especial, com o letramento literário e os conhecimentos dos gênero textual em estudo, deve-se ter uma atenção para a finalidade desse ensino e perceber que a literatura não deve ser encarada como uma simples prática, que ocupa tempo, períodos, sem significados. Ela precisa ser construída como direito que temos, que auxilia na construção do ser social.

Para Marinho e Pinheiro (2007, p. 39), “a sala de aula nos parece bastante adequada para a vivência da leitura de folhetos”. Esse encantamento que a literatura proporciona no educando, uma vez fortalecido, dará a base para um campo de possibilidades e escolhas, levando à formação de um ser autônomo, crítico, com aspirações às novas conquistas escolares e profissionais.

É necessário dar uma atenção ao espaço literário e a literatura em si pelos profissionais da educação, em especial aos docentes de Língua Portuguesa, ao trabalhar com gêneros textuais e atividades de sequência didática, fortalecendo o elo da leitura e da escrita. Diante disso, esse trabalho busca promover um novo olhar que a literatura precisa ter, sem ser vista como uma fuga ou ocupação sem fundamentação, mas sim como arte, apreciação, construção do gosto pela leitura, que é vida e contribui para a formação social.

O gênero textual literatura de cordel, ao ser escolhido, muito se pensou nos elementos que fazem parte do ambiente social dos alunos, bem como as marcas da oralidade e valorização cultural. E, trabalhando esse gênero na escola, fez com que o multiculturalismo ganhasse mais espaços e reconhecimento, possuindo um valor tanto quanto a literatura, que é

considerada clássica. Que essa identidade seja vista e simbolizada, atraindo o aluno cada vez mais para o processo de letramento, nas suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*: introdução e tradução do russo. Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria da educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais língua portuguesa*. Brasília. MEC/SEF. 1998.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed, São Paulo, Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

MARINHO, Ana Cristina. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortex. 2012.

PORTO, MÁRCIA. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

**A MATERIALIZAÇÃO DE UM DISCURSO TRANSGRESSOR
DO CORPO MASCULINO NO CENÁRIO AUDIOVISUAL
APÓS O MOVIMENTO ATIVISTA #METOO**

Raul Chatel Neto (IFF)

raul.chatel@gmail.com

Ives da Silva Duque-Pereira (UENF)

ivesduque@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda@uenf.br

RESUMO

O movimento ativista #metoo (2017), iniciado por atrizes de Hollywood contra o assédio sexual no trabalho, causou mudanças significativas à indústria cultural. A representação do corpo nu, de todos os gêneros e em cenas de sexo, passou a ter a presença e o cuidado de um novo profissional, o coordenador de intimidade, objetivando conter abusos já existentes na indústria. O presente trabalho parte da hipótese do aludido movimento também ter tensionado a forma pela qual a materialização da nudez masculina se dava até então nos produtos de maior difusão no audiovisual. Entende-se que, ao desafiar também o olhar masculino, o movimento ativista pode ter possibilitado, em detrimento do corpo idealizado, viril e patriarcal, uma manifestação discursiva de corpo transgressora, portanto opositiva. Assim, tem-se por objetivo refletir sobre a representação do corpo masculino em *frames* de produções audiovisuais pós-#metoo, identificando pontos de tensão entre os aludidos discursos pelo aporte teórico prioritário da Análise do Discurso Francesa e Brasileira.

Palavras-chave:

Audiovisual. Corpo masculino. Análise do Discurso.

ABSTRACT

The activist movement #metoo (2017), initiated by Hollywood actresses against sexual harassment at work, caused significant changes in the cultural industry. The representation of the naked body, of all genders and in sex scenes, now has the presence and care of a new professional, the intimacy coordinator, aiming to contain abuses that already exist in the industry. The present work is based on the hypothesis that the alluded movement also has tensioned the way in which the materialization of male nudity occurred until then in the most widespread audiovisual products. It should be understood that, by also challenging the male gaze, the activist movement may have made possible, to the detriment of the idealized, virile and patriarchal body, a discursive manifestation of a transgressive, therefore, oppositional body. Thus, the aim is to reflect on the representation of the male body in frames of post-#metoo audiovisual productions, identifying points of tension between the aforementioned speeches by the priority theoretical contribution of French and Brazilian Discourse Analysis.

Keywords:

Audiovisual. Discourse Analysis. Male body.

1. Introdução

A premissa da presente análise é a hipótese de que o movimento #metoo, iniciado por atrizes de Hollywood contra o assédio sexual no trabalho, causou mudanças significativas, na produção audiovisual hegemônica de língua inglesa, não só em relação à mulher, mas também a representação masculina nas telas. Esse tensionamento se deve ao fato de novas formas de se perceber e reproduzir o corpo nas telas agora tenha uma relação próxima com os cuidados relacionados ao físico e emocional dos atores e atrizes envolvidos no processo.

Orlandi *apud* Hashiguti e Magalhães (2009), aponta para à organização dos diferentes espaços políticos em que os corpos que neles habitam são permitidos, acolhidos ou excluídos. Esse princípio, para Hashiguti e Magalhães (2009), posicionam-se os sujeitos e seus corpos através de uma materialidades discursiva no âmbito visual que é marcado, em um jogo de significações, pelas dimensões real ou biofísica, simbólica e imaginária.

Esse discurso do corpo expresso nas telas tende a reproduzir as relações de uma sociedade misógina e controladora, uma força que Foucault (2005) vai chamar de micropoderes, que se estabelecem nas relações entre sujeitos na sociedade, abrangendo, é claro, os produtos da cultura de massa, ou seja, das cenas de filmes, séries, bem como outras fontes advindas do audiovisual. O movimento #metoo surge como foco de resistência local que se expande e alcança o mundo ocidental de maneira a levar a discussão do assédio sexual no trabalho para além do campo da indústria do entretenimento, produzindo efeitos sentindo até os dias atuais.

Porém, é no campo da produção audiovisual que se consolida, levando até mesmo o surgimento de um novo profissional: o coordenador de intimidade. Ele deverá se preocupar com a maneira com a qual os corpos são tratados e representados nos *sets* de filmagem. Essa mudança, a nosso ver, afeta também a forma de representação dos homens, quebrando uma representação única do corpo apolíneo viril, colocado no campo da polissemia e, apresentando novos corpos e masculinidades em produções de grande alcance.

Tendo como foco recortes de duas produções audiovisuais da cultura de massa, Thor: Amor e Trovão (2022) e *Sex Education* (2019-presente), objetivamos refletir sobre a representação do corpo masculino pós-#metoo, identificando pontos de tensão entre um discurso heteronormativo e um transgressor. Para tanto, escolhemos *frames* do aludido *corpus* e aplicamos pressupostos da Análise do Discurso Francesa e Brasileira

(representada por Eni Orlandi). Para falar sobre o potencial transgressor dos indivíduos e discursos, serão utilizados conceitos de Maffesoli; além disso, serão abordados conceitos interligados ao assunto, como ideologia, indústria de massa e sociedade, objetivando a compreensão da materialização desses corpos em discurso e seus valores polissêmicos.

2. O ativismo gerado pelo #metoo e suas origens.

Em agosto de 2017, o jornal The New York Times publica uma matéria em que atrizes acusam um dos maiores executivos de Hollywood, Harvey Weinstein, de assédio sexual e estupro. A atriz Alyssa Milano, para mostrar o tamanho do problema, que ultrapassa casos específicos e atinge todas as mulheres, publica uma mensagem na rede social digital *Twitter* pedindo que todas que tivessem sido sexualmente assediadas contassem suas histórias com a hashtag #metoo (“Eu também”).

Hillstrom (2018), afirma que essas duas palavras fizeram surgir uma comunidade de milhões de mulheres sobreviventes de abusos sexuais ao redor do mundo. Originalmente, essa *hashtag* foi usada anos antes pela ativista Tarana Burke para oferecer consolo, suporte e solidariedade a jovens garotas que sofreram abuso sexual. Com esse novo engajamento pelo pedido de Milano, ao relatarem abusos sofridos, mulheres de todo o mundo se uniram mostrando a terrível situação sofrida pela condição de ser mulher.

As histórias compartilhadas por milhões de mulheres tornaram os relatos de abuso mais fáceis de serem acreditados. Em 2018, uma pesquisa mostrou que 81% das mulheres norte americanas já sofreram algum tipo de assédio sexual e mais da metade das entrevistadas foram tocadas de maneira sexual sem sua permissão. Essa foi apenas a ponta do iceberg de uma sociedade misógina que reflete um sistema patriarcal dominante em que a mulher é hostilizada, degradada, sofre violências físicas com seu corpo objetificado (Cf. HILLSTROM, 2018).

Para além das discussões levantadas pelo movimento #metoo, efetivamente se construiu uma comunidade cujo objetivo é fornecer ajuda a mulheres que sofreram assédio e abuso. O “Time’s Up Legal Defense Fund” foi um fundo criado para oferecer ajuda legal à essas mulheres. Segundo reportagem da BBC Brasil (2018), o “Time’s Up”, lançado por mais de 300 escritoras, atrizes e diretoras, arrecadou mais de US\$ 21 milhões em apenas um mês, com objetivo de ajudar processos judiciais em que

mulheres tenham sofrido assédio sexual no trabalho.

Segundo a reportagem da BBC Brasil (2018), por mais que a busca por ajuda seja de uma maioria de mulheres, muitos homens têm procurado ajuda para si ou para alguém do seu convívio. De acordo com pesquisas do Instituto de Internet da Universidade de Oxford, uma das relevações mais importantes do movimento foi a valorização e atenção dada a grupos que trazem alegações de estupro.

As mudanças causadas pelo movimento não se limitaram a esses fatores. As empresas buscaram promover ambientes mais positivos abrindo canais de escuta ativos para casos de assédio. Segundo a BBC Brasil (2018), grupos de ativistas como os “A Call to Men” (“Um Chamado para os Homens”), que promovem um diálogo aberto com homens para formas mais saudáveis e respeitosas de se relacionar, tem sido cada vez mais requisitados para trabalhar junto a empresas. Isso leva ao entendimento que o movimento também tem produzido mudanças em relação ao homem e sua forma de ser e existir no mundo junto das mulheres.

A pesquisa de O’Neil *et al.* (2018), vê uma grande oportunidade aberta pelo movimento #metoo para propor que o assédio sexual seja considerado um problema público de saúde, com implicações práticas para prevenção de doenças e promoção da saúde. O trabalho de Ram (2021), mostrando até mesmo o setor de turismo interno norte americano sendo impactado pelo movimento, com mudanças afetando hotéis, políticas internas, além da promoção de conscientização, o setor de restaurantes, aviação e eventos.

Contudo, enquanto movimento social e de mudanças efetivas fora dos EUA, há uma série de limitações, dilemas e contradições (Cf. ZARKOV; DAVIS, 2018; FILEBORN; LONEY-HOWES, 2019). Por mais que ainda tenha impulsionado o debate em diversos países como o Brasil, há um alerta chamando atenção que faz parte de um movimento maior pelo direito das mulheres, o que deve envolver políticas específicas.

Em 2022, cinco anos após o início do movimento, diversos jornais do mundo, em específico o *Le Monde* e o *L’Humanité* foram categóricos ao afirmar que o movimento ativista mudou o mundo, inclusive a França, local onde o silêncio das mulheres não é mais uma regra. Há forte crítica a uma justiça lenta, ineficaz e a contradição de uma ruptura do movimento feminista francês que não entrou em consenso em como capturar o #metoo para resolver questões como uso do véu e a inclusão das mulheres transgêneros.

Segundo especialistas ouvidos pela reportagem da BBC Brasil (2018), pouco de mudança no setor empresarial foi sentido na Inglaterra, contudo, é interessante notar que algo diferente ocorreu no sindicato dos atores britânicos Equity, representando mais de 43 mil profissionais, com aumento significativo de casos trabalhados desde *#metoo*. Isso levou a um entendimento de algo que atingiu fortemente a indústria do entretenimento, o que fez com que o vice-presidente do Equity reconhecesse que nenhum comportamento inadequado vai passar sem ser punido pelo setor.

Isso foi tão significativo que fez surgir um novo profissional do audiovisual que é o coordenador de intimidade. Segundo Megia (2018), todos os grandes estúdios de filmagem agora contam com a presença desse profissional que garante a segurança emocional e física dos envolvidos em cenas que contenham intimidade com exposição do corpo. Esse profissional serve de ponte entre as inquietações dos atores e os planos narrativos de diretores, visando evitar abusos já cometidos no passado pela indústria.

Mashable *apud* Megia (2018), tratando na nova forma de retratar o sexo no cinema vai dizer que o movimento *#metoo* não serviu apenas para expulsar predadores sexuais de Hollywood, mas também para mudar como a indústria contribui com uma cultura sexual tóxica. Em 2021, uma reportagem do jornal O Globo trata o coordenador de intimidade como um profissional já indispensável nos sets de filmagem do Canadá e EUA, mas que no Brasil ainda é uma função inexistente.

Em termos narrativos, o coordenador de intimidade se coloca como atravessador de desejos entre roteiro, direção e atuação, conseguindo mudar como um corpo é retratado nas telas a partir do diálogo aberto entre diversos setores que compõem a produção de um audiovisual.

3. A formação discursiva patriarcal e sua oposição frente ao corpo masculino.

Com o sujeitamento do indivíduo, tem-se, no discurso, palavra em movimento. Longe da abstração, ela se define através de sua situacionalidade no mundo, significando na medida que os indivíduos coexistem, considerando, segundo Orlandi (2009a), a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas e enquanto membros de uma sociedade, homogênea ou heterogênea.

Para tanto, essas mesmas palavras atravessam o contexto ou condições de produção, conceito trazido por Pechêux (2008), como a posição

ideológica ser aquela definidora do sentido de uma expressão, ou seja, tal sentido não existe em si mesmo, mas depende de uma conjuntura sócio-histórica para tanto, portanto, é necessário ir além da língua e fala para analisar, pelos pressupostos da AD, qualquer *corpus*.

Aprofundando-se na materialidade do sujeito, Orlandi (2012) traz a relação do indivíduo com o seu corpo, contudo no caráter discursivo, ou seja, o que aquele corpo significa dentro daquele contexto e momento, além da sua ligação com o simbólico e o imaginário. Nesse raciocínio, Eni (2004) atinge a reflexão do corpo, sobre como, em dado contexto de produção, é possível ele firmar uma formação ideológica.

Dessa forma, para o desenvolvimento dessa pesquisa, é necessário destrinchar o discurso hegemônico patriarcal para se alcançar sua força opositiva, doravante chamada de “discurso transgressor”, afinal, historicamente, o corpo masculino foi sempre visto como um signo de força, virilidade, aquele capaz de conceder origem a outra existência: uma posição ideológica de outrora que não só permanece, como também ganha novas feições na “contemporaneidade cronológica” (AGAMBEM, 2009. Pgs. 55-69).

Tem-se nos estudos de psicologia de Sergio Gomes da Silva (2006) a base sob a qual esse modelo de masculinidade se pauta e, em como tais modelos tradicionais acabam também por gerar crises identitárias no homem, pois, quando o corpo se materializa como discurso e adere a uma ideologia, ele absorve os conceitos estagnados da mesma, exigindo o conjunto da *praxis* e crenças que a compõem, causando um distanciamento daquele sujeito consigo, especialmente nos aspectos emocionais e sensíveis, dando margem a emersão de uma virilidade cáustica.

Nesse sentido, parafraseando Foucault (2004), o corpo em uma dada sociedade se encontra confinado no interior de estruturas de poderes aptas a impor limitações, proibições e também obrigações. O corpo é, portanto, coagido, levado a fins de mecanização dentro da estrutura dessa organização social; o autor continua o argumento ao ponderar que o corpo masculino é o principal alvo e objeto desse poder, atribuindo à palavra dócil um sentido subversivo: trata-se o corpo masculino um objeto que pode ser submetido, utilizado e modelado, sendo esta última uma forma de adestramento, modo de controle disciplinar. Ele é dominado e ensinado a dominar pelas vias patriarcais.

Assim, para entender o envolvimento da ideologia na cultura de massa (objeto de análise desta pesquisa), a síntese feita por Pêcheux e

Fuchs do conceito althusseriano deve ser demonstrada, já que a ideologia afeta a percepção e interpretação dos sentidos:

A região da ideologia deve ser caracterizada por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica: mais particularmente, o funcionamento da instância ideológica deve ser concebido como “determinado em última instância” pela instância econômica, na medida em que aparece como uma das condições (não econômicas) da reprodução da base econômica, mais especificamente das relações de produção inerentes a esta base econômica. (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 163-66)

Ainda, encobrendo uma dimensão estritamente sociológica, Mari-
lena Chaui define ideologia da seguinte forma:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teos explicativo (pretende dizer o que é realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las à divisão da sociedade em classes, determinada pelas divisões na esfera de produção econômica. (CHAUÍ, 2013, p. 117)

Diante do exposto, transgredir uma ideologia posta é fraturar seus conceitos pré-estabelecidos seja em qual setor da sociedade for, é desafiar os membros desse grupo a conceber uma possível nova aceitabilidade frente a determinado produto, bem de consumo, ideia, pensamento, enfim, o rol é exemplificativo, visto sua extensão atravessar toda a organização social.

A escolha do *corpus* dessa pesquisa se embasou na produção audiovisual que se encaixaria no extrato da indústria de massa e seu produto, a cultura de massa (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 2006), considerando a capacidade de acessibilidade e do alto consumo contemporâneo do audiovisual. Ao considerar os pensamentos dos autores, a indústria cultural exerce um poder de dominação e difusão devido à facilidade da disseminação de uma cultura aliada aos interesses ideológicos e também do capital através de uma sistematização de recompensas vazias e acríticas, sendo, conforme os pensadores, a capacidade de evasão desses padrões muito pequena.

Entretanto, todo pensamento, assim como toda linguagem textual é imbuída de situacionalidade, ou, colocando em outras palavras, a interpretação desse pensamento é passível de ser adaptada e transgredida em

função do tempo em que é analisada, já que, inexoravelmente, a sociedade muda. Embora formações discursivas retrógradas permaneçam, os tempos são diferentes se comparados aos dos autores da Escola de Frankfurt, sendo plenamente possível falar numa transgressão dessas incursões discursivas. Não há um rompimento total, mas uma frente opositiva maior vem sendo observada nos tempos atuais.

Transgredir, verbo cuja transitividade é direta, significa ir além, atravessar, não observar, não cumprir e infringir. Logo, a existência de um discurso transgressor pressupõe invariavelmente um embate, um caminhar de encontro à algo, não observar uma coisa já posta, tal como a ideologia, conceito já exposto e explorado no presente tópico.

O sociólogo francês Michel Maffesoli observa a transgressão como um desejo criativo e faz sua teorização a partir desta base. A partir disso, ele chama os ideários cristalizados da ideologia como “monoteísmos à existência”, tendo em vista o caráter acrítico e mecânico utilizado por ideologias hegemônicas. Assim, Maffesoli (1987) parte da ideia de que as ideias, valores e produtos culturais são práticas passivas, uniformes e conformes imposições sociais, contudo, há dentro de cada um desses campos, sujeitos com a capacidade de não se deixarem dominar totalmente, sujeitos esses que segundo o autor ressignificam, são imprevisíveis, modificadores das origens enraizadas e podem atuar em diversos planos dos poderes sociais. Isso para ele seria o “querer-viver”, a “afirmação da vida” humana.

Transgredir, é, portanto, ser astuto, elevar a potência transgressiva abandonando inércias e modismos e ir de encontro aos gestores da vida social, chamados assim por Maffesoli (1987) os governos, igrejas, estruturas da sociedade civil, dentre outras. Assim, para o sociólogo (1987), a ideologia dominante ocupa a superfície e o sujeito capaz de desafiá-la, escava túneis em sua estrutura até atingir o mesmo andar.

4. *Análise do corpus: polissemia do corpo apolíneo em Thor: Amor e Trovão (2022) e uma nova representação do corpo masculino em Sex Educacion (2019-hoje)*

“Thor: Amor e Trovão” é o quarto filme do Universo Marvel no cinema com o Deus do Trovão como protagonista. Sua história inicia com Thor aposentado das batalhas e em busca de paz espiritual. Porém, precisa voltar ao combate contra uma nova ameaça para a humanidade. Segundo a Forbes (2022), o filme, em agosto de 2022 foi a sexta maior bilheteria

dos EUA, tendo arrecadado US\$ 362 milhões em todo o mundo, sendo um dos filmes mais assistidos.

Figura 1: O personagem Thor aprisionado e despido.



Fonte: *Disneyplus*: Thor: Amor e Trovão (2022).

Segundo Oliveira (2018), o corpo apolíneo e heroico dos deuses gregos na antiguidade, representados nas pinturas e esculturas, apontam para uma perfeição não-humana a ser seguida e reforçada, construindo um modelo estético e conceito de masculinidade, limitado a força e trabalho, em oposição às características delegadas ao feminino com a noção do sensual e delicado.

Esse ideal moral de modelo de masculinidade vem sendo reproduzido: é o que observamos com a nudez total do personagem Thor. Um deus nórdico, em campo de batalha, tendo sua força expressa no corpo musculoso, sem equipamentos como armaduras e armas. Contudo, essa seria mais uma expressão de masculinidade heteronormativa dominante se não houvesse uma valoração polissêmica diante da narrativa.

Figura 2: O personagem Thor após ser despido quando aprisionado.



Fonte: *Disneyplus*: Thor: Amor e Trovão (2022).

A exposição do corpo nu do deus Thor ocorre justamente em um momento de fragilidade no qual fora capturado e se encontra inerte. Para

além dessa dualidade, há na narrativa a clara objetificação do corpo - algo muito discutido dentro do movimento #metoo por ocorrer somente com as mulheres em entendimento de cultura sexista - quando o personagem é despido, em uma arena lotada, em que provoca suspiros e desmaios de muitos dos presentes de todos os gêneros. Isso vai quebrar uma ordem discursiva em que, para Oliveira (2018), é constituída pelo impedimento do corpo masculino de ser erótico por sua representação estar associada a uma conduta moral de força e poder, em que a sensualidade é atributo feminino.

Segundo Sturgis e Clayson *apud* Oliveira (2018), na Idade Média, devido à expansão e dominação do cristianismo, o corpo virou fonte pecaminosa e sua representação desnuda abolida como uma desonra, fazendo com que a arte medieval representasse a nudez como um pecado.

Assim, não podemos esquecer que o corpo de Thor está presente em um produto da indústria de massa, em um momento histórico de crescimento da extrema-direita, com valores religiosos conservadores nos EUA e outras partes do mundo. No Brasil, esse crescimento do conservadorismo, aliado a um discurso político extremista (Cf. GRANJEIRO, 2021) estão alicerçados ao ativismo religioso de base cristã neopentecostal (Cf. MARIANO, 2022). Assim, o valor polissêmico discursivo da representação apolínea desse corpo está em se apresentar a nudez masculina, objetificada, no contexto citado.

O corpo apolíneo e heroico, impulsionador de um modelo a ser seguido, pode estar oprimindo outras masculinidades que fogem desse ideal. Bourdieu *apud* Oliveira (2018), vai dizer que é uma cilada pensar na virilidade enquanto capacidade sexual, social e reprodutiva, com predisposição ao combate e violência, pois se torna uma carga e não um privilégio. Diante disso, em fuga dessa carga, que não corresponde à totalidade do que é ser homem no século XXI, novas representações surgem.

A série *Sex Education* (2019-atual), é um fenômeno na plataforma de *streaming Netflix*, com mais de 40 milhões de pessoas assistindo nas quatro primeiras semanas de sua primeira temporada em 2019 (Cf. PORTER, 2019), sendo a série mais popular entre os brasileiros em 2020 (Cf. ALVES, 2020). Em 2021, lançou sua terceira temporada dando continuidade ao imenso sucesso de crítica e público.

Com uma história que gira em torno de colegas britânicos que decidem discutir sobre suas questões sexuais de maneira aberta com o público, era naturalmente esperado que corpos estivessem presentes na trama. Porém, dentre as muitas questões contemporâneas levantadas,

chama atenção, em sua terceira temporada, o tratamento à sexualidade do corpo do personagem Isaac, pessoa em cadeira de rodas, ao se relacionar com a personagem Meave.

Gesser e Nuernberg (2014) argumentam a favor do entendimento da necessidade da garantia e valorização das pessoas com deficiência na vivência da sua sexualidade como princípio fundamental estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, doravante “PcD”, no âmbito dos Direitos Humanos. Para isso, Maia e Ribeiro (2010), apontam a necessidade de derrubar mitos para minimizar o preconceito.

A sociedade lida de forma preconceituosa em relação à sexualidade da pessoa com deficiência. Esse preconceito está embutido em alguns mitos, como que a PcD é assexuada, não tem desejos, ou o oposto: são hipersexuadas com desejos incontrolláveis, são pouco atraentes e incapazes despertar o desejo sexual, tem disfunções sexuais e não conseguem se reproduzir. Esses mitos endossam preconceitos que se estabelecem em uma sociedade que tende a ignorar padrões definidos de “normalidade” e condicionamentos de formas de ser e agir. A construção de um padrão de sexualidade coloca as margens àqueles diferentes (Cf. MAIA; RIBEIRO, 2010)

Mendes *apud* Oliveira (2018), destaca que os corpos representados na comunicação de massa são predominantemente idealizados dentro do padrão da arte clássica. Dessa forma, apresentar o corpo de uma PcD com a sua sexualidade em um produto audiovisual de massas é considerado transgressor, tendo em vista a quebra de padrões estabelecidos socialmente, não só do corpo apolíneo, mas um corpo masculino alternativo com suas especificidades e necessidades. Essa transgressão se coloca como elemento ressignificador e modificador de algo enraizado ideológico a partir de novos signos.

Figura 3: Outro copo, para outramasculinidade.



Fonte: *Netflix – Sex Education* (2019), 3ª temporada, episódio quatro.

Na cena em que Isaac está para ter sua primeira relação sexual com Meave, ele cuidadosamente fala sobre sua diferença e ensina, com sensibilidade, a parceira como tocá-lo e lidar com aquele corpo que não é igual

aos demais. Com um apelo emotivo grande, construído por câmera em *close* e trilha sonora, a cena é conduzida através de um olhar em que o dono do corpo deficiente ensina a namorada que está aprendendo a dar prazer a esse corpo.

Essa relação indivíduo com seu corpo (Cf. ORLANDI, 2012), produz uma materialidade discursiva repleta de significados tendo em vista o contexto de preconceitos sociais em relação à PCD. A discriminação, com a diferenciação data entre sujeitos atrás e à frente das câmeras, também está base do movimento #metoo.

A cena acaba produzindo um imaginário simbólico que coloca o corpo e sexualidade da PcD longe dos mitos descritos por Maia e Ribeiro (2010) e contribui para minimizar preconceitos ao vermos dois adolescentes com desejos mútuos e exercendo sua sexualidade de maneira respeitosa, compreensiva com as diferenças e livre. Diante da afirmação de Eni (2004) do corpo como formação ideológica, a cena apresentada reforça, nesse contexto, esse entendimento.

Figura 4: Outro copo, para outramasculinidade.



Fonte: Netflix – *Sex Education* (2019), 3ª temporada, episódioquatro.

Assim, enfrentar o domínio do modelo ideal clássico é projetar uma imaginação social do corpo que abrace a diversidade de corpos presentes na sociedade. Isso demonstra, a nosso ver, uma mudança social que pressiona que novas representações surjam, interferindo e rompendo com uma tendência mercadológica dominante até então.

5. Considerações finais

Esta pesquisa objetivou analisar, dentro da cultura de massa, possíveis tensionamentos após o movimento #metoo nas produções audiovisuais, apresentando a hipótese do aludido movimento ter alterado tanto a forma ver e reproduzir o corpo masculino, além de uma preocupação maior em exibir os bastidores das produções, visando agora proteger cada vez mais a integridade dos atores.

Nessa análise do corpo masculino materializado como discurso, observa-se o papel da ideologia perpetuando a formação do corpo heróico, apolíneo: uma representação masculina demonstradora de força e controle, porém afastada (direta ou indiretamente) dos lados mais frágeis da natureza humana, operando na vida prática e sendo refletida nas produções audiovisuais como uma verdadeira negação desse lado.

O conceito de ideologia apresentado neste trabalho traz uma abordagem de valores cristalizados, porém, seja no âmbito que for, existe a possibilidade de transgressão desses valores fixados, uma nova forma de demonstrar como determinadas ideias podem ser demonstradas, irrompendo, ainda que parcialmente, com a hegemonia do pensamento anterior.

Dessa forma, a hipótese trazida se demonstra parcialmente comprovada, no sentido de trazer uma relação na mudança da representação do corpo e da nudez masculina após o #metoo e os outros movimentos ativistas posteriores, buscando o cenário audiovisual demonstrar a faceta frágil, não violenta e machista do homem. Embora ainda não haja força para quebrar o discurso patriarcal hegemônico, pode-se concluir sobre a existência de uma oposição a ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Trad. de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ALVES, Soraia. *Até agora, 'Sex Education' é a série mais popular entre os brasileiros em 2020*. B9, 2020. Disponível em: <https://www.b9.com.br/123880/ate-agora-sex-education-e-a-serie-mais-popular-entre-brasileiros-em-2020/>. Acesso em: 26 de nov. de 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

FILEBORN, Bianca; LONEY-HOWES, Rachel (Ed.). *#MeToo and the politics of social change*. Springer Nature, 2019.

FORBES. “*Top Gun*” e “*Doutor Estranho*” são as maiores bilheterias em

2022. Forbes Brasil, 2022. Disponível em: [https://forbes.com.br/forbes-life/2022/08/top-gun-e-doutor-estranho-sao-as-maiores-bilheterias-de-2022/#:~:text=%E2%80%9CTop%20Gun%3A%20Maverick%E2%80%9D%3A,milh%C3%B5es%20em%20todo%20o%20mundo\).](https://forbes.com.br/forbes-life/2022/08/top-gun-e-doutor-estranho-sao-as-maiores-bilheterias-de-2022/#:~:text=%E2%80%9CTop%20Gun%3A%20Maverick%E2%80%9D%3A,milh%C3%B5es%20em%20todo%20o%20mundo).) Acesso em: 26 de nov. de 2022.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. In: *Microfísica do poder*. 2005. p. 295-95

_____. “*Os corpos dóceis*”. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____. “*Os recursos para o bom adestramento*”. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia, sexualidade e deficiência: Novas perspectivas em direitos humanos. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 34, p. 850-63, 2014.

GRANJEIRO, G. L. O Crescimento da Extrema Direita e das Manifestações Antidemocráticas pela volta do Regime Civil-Militar no Brasil (2013-2020). In: ANPUH Brasil. *Simpósio Nacional de História*, v. 31, 2021.

HASHIGUTI, Simone; MAGALHÃES, Rita. *O corpo como materialidade do/no discurso*. O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 161-68

HILLSTROM, Laurie Collier. *The # metoo movement*. ABC-CLIO, 2018.

JAFFE, Sarah. The collective power of# MeToo. *Dissent*, v. 65, n. 2, p. 80-7, 2018.

MAFESSOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista brasileira de educação especial*, v. 16, p. 159-76, 2010.

MARIANO, Ricardo. Ativismo político de evangélicos conservadores rumo à extrema direita. In: INÁCIO, M. (Org.). *Democracia e Vanessa Elias de Oliveira Eleições no Brasil: para onde vamos?*. São Paulo: Hucitec, 2022. p. 219-36. Disponível em: <https://lojahucitec.com.br/wp-content/uploads/2022/10/Democracia-e-Eleicoes-no-Brasil-2.pdf#page=221>.

Acesso em: 26 nov. 2022.

MEGÍIA, Carlos. ‘Coordenadores de intimidade’: os vigilantes do novo sexo de Hollywood. *El País Brasil*, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/18/cultura/1542555548_760206.html. Acesso em 20 de nov. de 2022.

OLIVEIRA, Abel Santos. *As Representações Artísticas do Corpo Nu Masculino*. Anais do Seja – Gênero e Sexualidade no Audiovisual, S.I., v. 2, n. 2, p. 6-16, 5 maio, 2018. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/seja/article/view/10699>. Acesso em: 26 nov. 2022.

O'NEIL, Adrienne *et al.* The# MeToo movement: an opportunity in public health?. *The Lancet*, v. 391, n. 10140, p. 2587-9, 2018.

ORLANDI, E. P. Textualização do corpo: a escritura de si”. In: _____. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004. p. 159

PORTER, Rick. *Netflix reveals viewership numbers for ‘You’, ‘Sex Education’ and more*. The Hollywood Reporter, 2019. Disponível em: <https://www.hollywoodreporter.com/tv/tv-news/netflixs-you-track-40-million-viewers-1177025/>. Acesso em: 26 de nov. de 2022.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 26, n. 1, p. 118-31, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000100011. Acesso em: 21/11/2022

ZARKOV, Dubravka; DAVIS, Kathy. Ambiguities and dilemmas around# Metoo: #forhow long and # whereto?. *European Journal of Women’s Studies*, v. 25, n. 1, p. 3-9, 2018.

Outras fontes:

Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. *Por uma análise automática do discurso (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux)*. Campinas: Pontes, 1990. p. 163-66

BBC Brasil. O que a campanha #Metoo conseguiu mudar de fato?. *BBC News Brasil*, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-44164417>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

RAM, Yael. Metoo and tourism: a systematic review. *Current Issues in*

tourism, v. 24, n. 3, p. 321-39, 2021.

RFI. *Cinco anos depois do movimento #Metoo*, “o silêncio não é mais a regra”. RFI, 2022. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/mundo/20221005-cinco-anos-depois-do-movimento-metoo-o-sil%C3%A2ncio-das-mulheres-n%C3%A3o-%C3%A9-mais-a-regra>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

A ORALIDADE EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA⁴

Gilcilene Alves Dantas Leal (UEMASUL)
gilcilenedantas.20190007671@uemasul.edu.br

Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)
maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

O presente artigo teve como foco analisar a ocorrência da variação linguística no ambiente escolar e de que forma a variedade de uso interfere na leitura dos alunos do oitavo e nono ano de uma escola municipal de Açailândia-MA. Como objetivos específicos, buscou-se analisar, primeiramente a oralidade refletida na leitura feita por alunos, de forma audível; e em seguida, buscou-se observar as atitudes dos professores diante de leituras não monitoradas. Para tal, foi feita uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Para tanto, foram utilizados como referencial teórico, estudo de autores como Bagno (2003; 2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Coelho *et al.* (2020), entre outros. Os resultados obtidos mostram que a fala influencia na leitura dos alunos, pois se observou alguns fenômenos, tais como monotongação, aférese, apócope, dificuldades para flexionar os verbos, entre outros. Notou-se também, que muitas vezes os professores não conseguem identificar os erros de decodificação cometidos pelos alunos. Assim, esses erros não recebem o tratamento adequado. Diante disso, a sociolinguística poderá contribuir para o ensino e aprendizagem de língua materna, ajudando professores a lidarem com as diferenças linguísticas e ajudar o estudante a compreender a importância das variantes não-padrão e padrão sabendo onde e como utilizá-las. A relevância deste estudo se dá por poder contribuir com alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Palavras-chave:

Decodificação. Escola pública. Variação linguística.

ABSTRACT

This article focused on analyzing the occurrence of linguistic variation in the school environment and how the variety of usage interferes with the reading of students in the eighth and ninth grade of a municipal school in Açailândia-MA. As specific objectives, we sought to analyze, firstly, the orality reflected in the reading done by students, in an audible way; and then, an attempt was made to observe the teachers' attitudes towards non-monitored readings. For this, a research with a qualitative approach of an ethnographic nature was carried out. For this purpose, studies by authors such as Bagno (2003; 2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Coelho *et al.* (2020), among others. The results show that speech influences students' reading, as some phenomena were observed, such as monophthongization, aphesis, apocope, difficulties in inflecting verbs, among others. It was also noted that teachers of failure to identify decoding errors made by students. Thus, these errors do not receive the proper treatment. Therefore,

⁴ Agradecimentos à FAPEMA, que financiou a pesquisa.

sociolinguistics can contribute to mother tongue teaching and learning, helping teachers to deal with linguistic differences and helping students to understand the importance of non-standard and standard variants, knowing where and how to use them. The relevance of this study is due to the fact that it can contribute with students and teachers in the language teaching and learning process.

Keywords:

Decoding. Linguistic variation. Public school.

1. Introdução

Com o processo de colonização do Brasil vieram povos de diferentes regiões, cada povo com sua cultura e costumes foi formando um país multicultural e miscigenado, não sendo considerada uma raça pura. Na concepção de estudiosos como Bagno (2003, p. 21), “uma raça que não é ‘pura’ não poderia falar uma língua ‘pura’”. Desse modo, o fato de o Brasil ser um país miscigenado explica a existência da diversidade linguística. A diversidade linguística no Brasil é percebida nas diferentes formas de o brasileiro falar, o que configura o português falado no Brasil como uma língua que não é homogênea.

Nesse contexto, principalmente no processo educacional, deve-se recorrer à Sociolinguística, que, na visão de Coelho *et al.* (2020, p. 12), “é uma área da linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos”. Assim, a Sociolinguística é uma das ciências responsáveis pelo estudo das diferentes formas de falar, que os indivíduos apresentam. Assim, ela se preocupa com o estudo de como as relações sociais, econômicas e culturais interferem nos aspectos linguísticos.

Em se tratando do ambiente escolar, para que o processo obtenha êxito, deve haver reflexões sobre essa heterogeneidade linguística. Por essa razão na Base Nacional Comum Curricular – BNCC consta que no eixo de análise linguística/semiótica é função da escola “discutir os fenômenos da variação linguística, variedades estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (BRASIL, 2018, p. 83). Contudo, nem sempre essa heterogeneidade linguística recebe o tratamento adequado no ambiente escolar e como consequência disso os alunos provenientes de camadas populares são vítimas de preconceitos linguísticos e de severas correções por falar diferente da norma considerada correta/culta/padrão. Para que isso não aconteça a Sociolinguística deve ser considerada, pois o estudo e a prática de sua teoria pode contribuir com o trabalho do professor. Estudos sociolinguísticos,

como os de Bortoni-Ricardo (2005), por exemplo, podem orientar como agir diante da variedade linguística utilizada pelos discentes.

Dessa forma, as escolas/os professores não podem deixar de lado as diferenças dialetais, uma vez que atendem ao público das diversas esferas sociais, pois, como diz Bagno (2007, p. 57), na obra *Nada na língua é por acaso*, “a heterogeneidade linguística está vinculada à heterogeneidade social”. Diante do exposto, se faz necessário que a escola ao ensinar a língua portuguesa considerem e respeitem a linguagem que o aluno traz do seu convívio social, haja vista que o ensino não deve ser pautado unicamente nas regras gramaticais. É importante salientar que a norma culta deve ser parte do repertório linguístico dos estudantes como uma das variedades, a fim de que eles saibam como agir diante das diversas situações comunicativas, e utilize-a em contextos diversos, como nos eventos de letramento, ao usar a leitura e a escrita, evitando refletir a forma como fala na leitura, e cometer erros de decodificação e de escrita.

Nesse contexto, destaca-se a importância desse estudo que foca no tratamento dado às variedades linguísticas no contexto escolar, no qual se busca refletir sobre os erros de leitura/erros de decodificação decorrentes da oralidade. Ele é considerado importante para o ensino de língua materna, por poder contribuir no contribuir com estudantes de letras, professores e profissionais, que já atuam na área da educação a lidar com questões relacionadas à linguagem, leitura; decodificação.

Para esse estudo a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. No arcabouço teórico, foram utilizados estudos de teóricos que discutem variedade e preconceito linguístico, como Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Bagno (2003; 2007), Taveiro-Silva (2012), Coelho *et al.* (2020), e de autores que estudam letramento e decodificação, como Soares (2020), Hein (2016), entre outros.

A pesquisa foi realizada com estudantes do oitavo e nono ano e com os professores de língua portuguesa dos anos citados, em uma escola pública do município de Açailândia-MA. Para tanto, foram selecionados textos lidos pelos alunos das turmas pesquisadas, para que fossem identificados os eventos de oralidade no momento da leitura, e a partir disso buscou-se identificar a atitude do professor diante de leituras não monitoradas e da existência de variedade da língua em sala de aula, para tanto foram feitas observações e entrevistas semiestruturadas com os professores e alunos. Como resultado, notou-se que a interferência da fala na leitura dos alunos, foi possível observar fenômenos linguísticos tais como:

desnasalização, monotongação, a não marcação do plural redundante, síncope, aférese, apócope, etc. Ademais, notou-se que nem sempre esses fenômenos recebem o tratamento adequado por parte dos professores.

2. Do estruturalismo à sociolinguística

Para compreender melhor os princípios sociolinguísticos, é necessário retomar o contexto histórico dos estudos da linguagem, por essa razão, se faz uma breve retomada das teorias que contribuíram para o surgimento dessa ciência. Coelho *et al.* (2020) dizem que ao longo da história da humanidade sempre houve o interesse pelos estudos da linguagem. Contudo, foi somente a partir de Ferdinand Saussure, que os estudos linguísticos avançaram significativamente, pois, conforme cita os autores no início do século XX, com a publicação do Curso de linguística geral em 1916, Saussure inaugura a linguística moderna delimitando e estabelecendo a sua área de estudo, que para ele era a língua desvinculada dos fatores históricos e sociais.

Coelho *et al.* (2020) dizem, ainda, que Saussure aponta algumas dicotomias importantes para a ciência linguística. Segundo os autores, uma das dicotomias mais importantes postuladas por ele foi a que o linguista aponta a distinção entre língua e fala. Para ele, a língua é homogênea e constituída por um sistema de signos que se concretizam na fala, que no que lhe concerne é considerada heterogênea, porém na visão do linguista ela não era importante para os estudos da linguagem. Foi a partir desses intensos debates, que Saussure deu início à corrente linguística denominada (estruturalismo), que tinha “como único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (COELHO *et al.*, 2020, p. 13). Nesse sentido, os estudos estruturalistas não se voltavam para a comunidade de fala/para a heterogeneidade linguística.

Bortoni-Ricardo (2014) ressalta que um marco teórico dessa corrente estruturalista foi a definição do conceito de fonema, que deixa de ser apenas um som vocal e passa a ser um som vocal dotado de relevância linguística, visto que, segundo a autora, o fonema consegue distinguir um enunciado de outro. Depois de Saussure ter aberto caminho para os estudos linguísticos, ao longo do século XX, surgiram novas correntes linguísticas, que, também, tinham a língua como objeto de estudo, a contar, por exemplo, do gerativismo, fundado por Noam Chomsky em 1960, que, assim como o estruturalismo, considerava a língua como um sistema abstrato e os fatores externos a esse sistema eram deixados de lado. Coelho *et al.*

(2020, p. 14) afirmam que o interesse do gerativismo era “o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais”.

Porém, apesar das grandes contribuições dessas duas correntes, elas não foram suficientes para a descrição adequada da linguagem, e como reação à elas surgem estudos que se preocupavam com as influências externas à estrutura linguística. Bortoni-Ricardo (2014) diz que uma área que confrontava essa visão de um sistema abstrato da língua proposta pelo estruturalismo e gerativismo, que idealizava falantes ideais, era a dialetologia, estudada por Jules Gilléron (1854–1926). Para ela os estudos dialetológicos eram:

Voltados principalmente para o levantamento de características da fala de comunidades isoladas e remotas, valorizavam sua cultura e usavam de métodos de inquéritos, isto é, perguntavam às pessoas, de preferência homens mais velhos e não escolarizados residentes no local, como denominava algo recolhendo assim informações lexicais e fonológicas que depois serviam de base para a construção de mapas dialetais. (BORTONI- RICARDO, 2014, p. 51)

Dessa maneira, a autora anuncia que os dados obtidos pelos dialetólogos refletiam a heterogeneidade da língua daquelas regiões pesquisadas. Nesse sentido, ela relata que a dialetologia e outros estudos voltados para a língua em uso real serviram de fontes teóricas para a Sociolinguística, que, segundo Alkmin (2001), surgiu na década de 1960, por William Bright, que organizou na Universidade da Califórnia em Los Angeles um congresso, em que participaram vários estudiosos da linguagem entre eles estavam, John Gumpertz, Dell Hymes, Einar Haugen, William Labov, entre outros. Com a publicação dos trabalhos desenvolvidos no congresso com o título “sociolinguistics”, “surge o texto introdutório “as dimensões sociolinguísticas”, que define e caracteriza a nova área de estudo” (ALKMIN, 2001, p. 28), definida como Sociolinguística.

Alkmin (2001) segue enfatizando que o objeto dessa nova disciplina seria a diversidade linguística. Dessa maneira, ela pode ser compreendida como uma subárea da linguística que estuda a língua em seu contexto de uso real, considerando os aspectos socioculturais, que influenciam a variabilidade linguística. Nessa perspectiva, a língua não pode ser considerada autônoma ao contrário ela depende do contexto, do ambiente e da cultura dos falantes que a empregam. Assim, não existe língua homogênea e essa subárea da linguística se interessa por todas as variedades, buscando compreender os fatores que causam essas variações.

Após o congresso organizado por Wiliam Bright, outros estudiosos deram continuidade ao estudo da heterogeneidade linguística. Coelho *et al.* (2020) dizem que Willian Labov é um dos grandes nomes dessa área e produziu diversos trabalhos direcionados para o estudo da língua em uso real, focados principalmente na variação fonético-fonológicas da língua inglesa.

Conforme os autores um dos exemplos dos trabalhos feitos por Labov, foi realizado na cidade de Nova York, para tanto, eles enfatizam que Labov fez uma pesquisa em três lojas de departamento que representavam diferentes níveis econômicos, com método de abordagem rápida e anônima, pois, os entrevistadores não sabiam que estavam sendo investigados. Ele perguntava aos informantes onde ficava determinado departamento específico com a intenção de obter a seguinte informação “fourth floor”, “quarto andar” para verificar como ocorria a estratificação social da consoante “r” em posição pós-vocálica, na fala dos colaboradores pesquisados. Como resultado, Labov observou que os funcionários nas diferentes lojas pronunciavam o “r” de diferentes formas e existiam inúmeros fatores que causavam essas diferenças tais como: idade, sexo, raça e níveis econômicos.

E, como fala Bortoni-Ricardo (2005), para Labov, essas diferenças não só eram normais, mas também, eram resultado natural de fatores linguísticos e sociais básicos que condicionam a variação de forma sistemática. Com isso, os estudos liderados por Labov, trouxeram novas perspectivas para o estudo da linguagem, pois como declara Taveiro-Silva (2012, p. 46) o “objetivo de Labov era analisar a comunidade de fala”. Uma vez que, o contexto social em que os falantes convivem interfere em sua comunicação verbal, portanto, não se pode estudar a língua por si mesma.

2.1. A Sociolinguística e sua relevância para a educação

Para Alkmin (2001, p. 33), “a Sociolinguística não encara a diversidade linguística como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico”. Por isso, a língua e sua diversidade é uma representação cultural e social do homem desde os primórdios visto que para Alkmin (2001), sociedade e língua estão interligadas de modo que não se deve estudar uma comunidade de fala sem considerar o contexto em que tal comunidade está inserida.

Assim, é de suma importância que o ensino de língua portuguesa considere essa multiplicidade linguística e principalmente o contexto social que os alunos estão inseridos. Nesse contexto, é crucial que o professor de língua materna tenha conhecimento dos princípios sociolinguísticos, pois é necessário que saibam como agir diante da diversidade linguística presente na sala de aula, pois assim como discute Bagno (2003, p. 19), “a norma linguística presente na sala de aula é, em muitas situações uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade do português não-padrão [sic]”.

Nesse sentido, o docente deve respeitar os falares dos alunos. Porém, é necessário trabalhar o ensino da norma, pois esta, é cobrada em produções textuais, provas, concursos, vestibulares, ademais é função da escola letrar os alunos. Como dizem Coelho *et al.* (2020, p. 141), “é papel da escola oferecer condições para que o aluno desenvolva plenamente suas competências sociocomunicativas”, e para que isso aconteça os autores ressaltam que a escola deve ensinar a norma culta, não com o intuito de substituir a fala vernacular do estudante, e sim, de oportunizá-los a dominar outras variedades linguísticas, para que eles consigam moldar/adequar a comunicação verbal aos diferentes contextos de uso, pois “a escola não pode ignorar as diferenças linguísticas, os professores e, por meio deles o aluno tem de estar bem consciente de que existe uma ou mais forma de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 15).

Daí, surge a necessidade dos professores não só os de língua materna, mas de todas as disciplinas, de conhecer a teoria da Sociolinguística, para que, assim, contribuam mais, para a erradicação do preconceito linguístico. Além disso, para haver reflexões profundas dessas variedades é imprescindível que os educadores tenham conhecimentos científicos acerca da linguagem. Dado que é preciso que essas reflexões e conscientização de existirem diversas formas de dizer a mesma coisa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 139), “tem de dar-se sem causar prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas”. A escritora acrescenta ainda que é às vezes necessário que o educador adie a interferência diante da utilização de uma norma não culta nos eventos de letramento, para que não interrompa o raciocínio do estudante.

Bortoni-Ricardo (2005) diz que a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada como uma segunda língua, preservando a língua de domínio do discente utilizada no domínio social. A autora enfatiza, também, que “a aprendizagem da norma culta seja uma ampliação da

competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 16). Dependendo do contexto de uso.

Ademais, cabe ressaltar que a Sociolinguística e seus estudos contribuem para o ensino da língua materna na desmistificação dos mitos atrelados a língua que agem sobre os dialetos presentes na sociedade como, por exemplo: o de “existir apenas uma única forma correta de falar o português” ou que “só em Portugal se fala o português correto” e de que existe falares mais “feios” e mais “bonitos” que outros, o que é falso, pois “toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam” (BAGNO, 2003, p. 47). Nessa perspectiva, faz-se necessário que os profissionais da educação valorizem e respeitem a fala do aluno, pois nela está impressa sua identidade cultural.

2.1.1. A oralidade em sala de aula

Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2004), “na sala de aula como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua” com essa constatação surge a necessidade de uma educação baseada em princípios sociolinguísticos. À vista disso, atualmente no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC ao tratar do ensino da língua portuguesa, considera que uma das competências específicas do ensino do português é fazer o aluno

[...] compreender a língua como um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, conhecendo-a como o meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade perlocutentes. (BRASIL, 2018, p. 87)

Para que esse propósito seja alcançado compete ao professor, buscar estratégias para garantir que o alunado compreenda a língua como esse fenômeno não monolítico. Além disso, entendendo que, o português tem diversas peculiaridades, é de suma importância que eles compreendam que toda mudança linguística é resultado das ações coletivas da vida em sociedade, mudanças que surgem com a necessidade que os falantes sentem de se comunicar melhor. Ademais, a escola/o professor não pode impor sua norma linguística como se fosse a única e falada por todos os brasileiros. Conforme Bagno (2003), é preciso que a escola fuja do mito de “unidade” do português no Brasil fazendo com que alunos vejam a verdadeira diversidade linguística do país.

Desse modo, será possível implementar outra competência elencada na BNCC, de que o discente deve “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 87), formando desse modo, cidadãos conscientes e críticos, desprezando todo e qualquer tipo de intolerância linguística. Ainda nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 35) diz que a “pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental”. Mesmo porque, como afirma Bagno (2007, p. 45), “não existe falante de estilo único”; a fala de todo falante varia, e dependendo do ambiente monitora ou não sua comunicação verbal.

Bagno (2007), ainda segue falando que um dos motivos da variedade não receber o tratamento adequado no contexto escolar é fato o de que sob a ótica do professor, ela é vista como problema. Com isso, é preciso que os professores venham a ser formados em uma perspectiva que trabalhe essas questões, para que, assim, o sistema educacional alcance os objetivos elencados pela BNCC (2018), sobre o ensino linguístico. É necessário que os professores se desfaçam dessa ilusão de existir uma variedade perfeita e todas as outras que se distanciam dela é considerada “feia”. Apenas desse modo, se terá o ensino da língua materna eficiente onde o aluno é um ser compreensível em relação à norma culta sabendo que ela deverá ser utilizada na escrita e na leitura monitorada e que não tem problema algum utilizar outras variedades em eventos não formais. Um dos momentos mais desafiadores para os alunos na escola é o da leitura, principalmente quando tem que ser de audível. Muitos de atrapalham quando têm que ler dessa forma.

2.1.2. Leitura; decodificação

A leitura traz inúmeros benefícios aos indivíduos, ela pois é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico e intelectual dos leitores. Contudo, é uma atividade complexa, pois, como afirma Soares (2020, p. 193), para ler, a criança precisa desenvolver consciência grafonômica, ou seja, elas devem relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam, para que assim cheguem ao significado e reconhecimento da palavra. Nesse sentido, pode-se dizer que este ato de ler envolve diferentes processos que vai desde a decodificação, que é mais comum acontecer durante o processo de aquisição da leitura à compreensão de todo o texto.

Apesar de esse processo de decodificação ocorrer principalmente quando a criança é iniciante no mundo da leitura, comumente é possível identificar dificuldades em fazer tarefas de séries avançadas, como no oitavo e nono anos. Afinal, os alunos cometem alguns erros como o acréscimo, apagamento ou a troca de fonemas. Isso ocorre por diversos fatores um deles é o fato de a leitura não ocupar o seu devido papel na vida das crianças, que muitas vezes não são incentivadas a praticar esse ato, ou ainda por fatores linguísticos, como diz Bortoni-Ricardo (2005), os textos seguem as regras da norma padrão, ou seja, a regra da cultura dominante. Assim, quando os alunos de estratos sociais pobres se deparam com esses textos, a autora afirma que ocorre uma experiência transcultural, ocorrendo um confronto entre os dois códigos linguísticos o código de domínio do aluno e o código da norma padrão.

Desse modo, o professor como mediador deverá:

Ajudar o aluno a estabelecer as relações entre o texto e seu conhecimento de mundo; a reconhecer os elementos linguísticos; a perceber a progressão temática, por meio de elementos sequenciadores, a desenvolver a metacognição, ou seja, controle sobre as informações já obtidas com a leitura do texto, sinalizando, quando necessário, pontos de inferências. (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010)

Dito isso, no momento da oralização da leitura o professor deve estar atento aos fatores sociais, culturais e linguísticos, que ocasionam a ‘má’ decodificação, que de acordo Bortoni-Ricardo (2014), na visão de Labov (2008) são simples erros de leitura resultantes da influência do sistema fonológico do dialeto. Diante disso, os educadores devem fazer as devidas correções desses erros, pois os mesmos atrapalham no processo de compreensão textual, assim como o domínio da norma culta, essencial para a ascensão cultural.

Conforme o exposto, percebe-se que a importância do ato de ler se dá por transformar pessoas reflexivas, competentes e críticas, contribuindo, para o processo de aprendizagem. Dessa forma, “(...) ler e escrever é o caminho mais propício para que o aluno se constitua como cidadão pleno, atuante e transforma o seu entorno” (HEIN, 2016, p. 6). Pois, ler vai além de decifrar códigos e das entrelinhas do texto. Ademais, a decodificação é necessária para a compreensão textual.

2.2. Resultados e discussões

A análise dos dados foca na ocorrência da variação linguística no

ambiente escolar e de que forma a variedade de uso interfere na leitura dos alunos do oitavo e nono ano de uma escola municipal. Neste tópico os resultados serão apresentados em duas categorias, seguindo a seguinte ordem: 1. a influência da fala na leitura dos alunos; 2. a atitude dos professores diante da variedade linguística presente em sala de aula.

2.2.1. A influência da fala na leitura dos alunos

Este tópico pretende identificar e descrever a influência da oralidade dos alunos na leitura, de forma que se configure como erros de leitura/erros de decodificação nas turmas alvo da pesquisa. Para isso, são utilizados trechos de gravações de leituras e de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Fragmento 1: Gravação da leitura do Texto de Delmato e Carvalho (2018a, p. 62), feita por aluno do oitavo ano, na aula sobre uso do hífen.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Rio na china ficavermelhusangue e assustamadores.2. Moradoresdaregiãocostumavausar a água do rio,3. consideradalimpa, para abastecimento.4. Agenciaambientaldizquinãoháriscos [...] |
|---|

Fonte: Pesquisa.

O dado mostra fenômenos decorrentes da forma como o leitor fala. Por exemplo, em /qui/ por /que/, é possível identificar que o /e/ foi pronunciado como /i/, o que na visão de Bortoni-Ricardo (2005), acontece em praticamente todas as manifestações orais do português brasileiro. É comum que as vogais médias /e/ e /o/ sejam reduzidas por /i/ e /u/ e o mesmo acontece com a palavra /vermelhu/ ao invés de /vermelho/ o aluno troca a vogal /o/ pela vogal /u/.

Contudo, ao ler /disseru/ ao invés de /disseram/ e /costumava/ ao invés de /costumavam/, o aluno comete um erro de decodificação a não realização de /m/, que representa uma desinência verbal, indica que houve dificuldades em flexionar os verbos. Além disso, ocorre a desnasalização, ou seja, o aluno transforma um fonema nasal em um fonema oral. Ao ler /ficô/ > /ficou/ acontece uma monotongação devido à aluna reduzir o ditongo/ow/ para /o/ o que Bortoni-Ricardo (2004) diz ser um processo muito antigo na língua, que acontece desde o latim.

Fragmento 2: Gravação da leitura do Texto de Delmato e Carvalho (2018a, p. 248), feita por aluno do oitavo ano na aula de correção de atividade.

1. Eu conheço essa música, **mais** não sei o nome.
2. Eu sei o nome dele, **mais** não consigo lembrar.
3. Eu sei quem falou aquilo, **mais** não lembro quem é.
4. Eu devia estar nesse programa, eu sei todas as respostas.

Fonte: Pesquisa.

No fragmento acima o estudante não consegue diferenciar a conjunção adversativa, “mas” pelo advérbio de intensidade “mais”. A professora não interrompeu a leitura, somente ao término do texto que ela retomou o enunciado exemplificando a diferença entre o “mas” e o “mais”. Do ponto da Sociolinguística essa é atitude mais acertada, uma vez que ela utilizou do momento para explicar aos estudantes que apesar dessas palavras terem a grafia parecidas, os significados são diferentes. Outro ponto que chamou a atenção foi que como ela não interrompeu a leitura, não causou constrangimento ao aluno.

Fragmento 3: Gravação da leitura do Texto de Delmato e Carvalho (2018b, p. 31), feita por aluno do nono ano.

1. Avareza
2. Seu juão sessagenário, passou a vida
3. trabaiano e juntando bens. Às vésperas de se
4. aposentá sofreu um infarto. Morreu com as
5. mão fechada e o coração vazio

Fonte: Pesquisa.

Conforme o fragmento transcrito fica evidente que o aluno apresenta dificuldades em realizar uma leitura, de forma monitorada. No início do fragmento ele troco o /o/ pelo /u/ e diz /Juão/ ao invés de /João/. No entanto essa realização é feita pela maioria dos brasileiros Bortoni-Ricardo (2004). Na palavra /sessagenário/, o aluno lê pausadamente e comete um erro ao não identificar o fonema /ks/ que representa o /x/ no sintagma, em seguida ele percebe que errou e diz não saber da palavra e o professor apresenta a forma correta /sexagenário/.

No vocábulo /trabaiano/ ao invés de /trabalhando/, ocorre o fenômeno chamado de despalatização o aluno troca o /lh/ por /i/. Coelho *et al.*

(2020, p. 25) dizem que essa ocorrência é devida à aproximação entre os pontos de articulação palatal /i/, que na escrita representa o /lh/ e da semi-vogal /i/, o que justifica linguisticamente essa variação.

Por conseguinte, em /aposentá/ ocorre uma apócope, que na visão de Taveiro-Silva (2012), acontece quando ocorre a supressão de um ou vários fonemas no final de uma palavra, no caso ocorre a supressão do /r/ na forma do infinitivo verbal de /aposentar. Este é outro traço muito produtivo na fala dos brasileiros.

Conforme o exposto identifica-se que o professor além de apresentar a forma correta da palavra se mostra irritado por o aluno ter cometido a “má decodificação” e ao final retoma explicando que em algumas palavras o /x/ tem o som do fonema /ks/, mas ele não corrige as outras palavras que foram desviadas da norma. A atitude do professor de apresentar e explicar está correta, contudo, ele deveria ter sido menos rígido, pois essa atitude poderia causar constrangimento e causar desinteressado aluno/da turma, pela leitura.

2.2.2. A atitude dos professores diante da variedade linguística presente em sala de aula

Este tópico tem como objetivo verificar a percepção dos professores sobre a variedade linguística em sala de aula e a oralidade na leitura, pois o uso de uma pedagogia culturalmente sensível diante de uma regra não-padrão a atitude do professor deve incluir a identificação e a conscientização (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Desse modo, é importante que os professores identifiquem o uso de regras que fogem da norma convencionada, pois é por meio dessa identificação que podem conscientizar o aluno sobre o uso do “português que usamos para ler e escrever e o português que usamos para conversar” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197). Nessa perspectiva, para identificar a atitude dos professores serão utilizados fragmentos de gravações e anotações de interações entre os professores e os alunos realizadas em sala de aula.

Fragmento 4: Gravação da introdução da aula de concordância verbal, no nono ano.

1. Professor: semana passada nós estudamos um
2. pouquinho sobre regência verbal.
3. Nós estudamos antes da regência verbal as orações subordinadas.
4. Orações é... Quais são elas mesmo? Eu me esqueci, quais são elas?
5. Aluno: direta e indereta.
6. Professor: não, **num** é isso não.
7. Aluno: eu **num** sei, eu **num tava**.
7. Professor: adjetivas, adverbiais. Só falta uma.
8. Aluno: substantivas
9. professor: pronto nós estudamos também a questão das **regência**, né?
10. e **hoji** vamos estudar concordância verbal.

No fragmento acima, pode-se notar que em /num/, ao invés de /não/ o professor usa de variantes não padrão, em um evento formal. Já, na frase /não num é isso não/, ao invés de /não é isso/, o professor comete a redundância que se caracteriza pela repetição do termo /não/. Outro termo que chama atenção é /das regência/, que o educador não marca o plural no segundo termo, o que é comum em conversas informais a não marcação do plural redundante. Assim, por o professor fazer uso de estilos não monitorados, quando o aluno comete desvios da norma padrão é imperceptível para ele. Quando o aluno diz /eu num sei, eu numtava/ ao invés de /eu não sei, eu não estava/, o professor poderia fazer uso desses exemplos para conscientizar o aluno sobre a linguagem culta e a linguagem coloquial. Por essa razão, percebe-se que não é dado tratamento algum para o uso de regras não-padrão nesses eventos de letramento formais.

3. Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a ocorrência de variação linguística no ambiente escolar e de que forma a variedade de uso interfere na leitura dos alunos de oitavo e nono ano de uma escola pública do município de Açailândia-MA. Os dados mostram que a variedade de uso dos alunos interfere na leitura que fazem de forma audível. Mostraram, também que os professores poucas vezes perceberam a ocorrência da oralidade no ato de ler. Foi visto, ainda, que os professores, também, fazem

uso de variantes não cultas, em momentos formais, por isso pouquíssimas vezes perceberam as variantes linguística dos alunos, quando eles falam ou leem. Por essa razão, eles nem sempre dão o tratamento adequado às leituras com marcas de oralidade, feitas pelos alunos. Às vezes, eles percebiam, mas não faziam a correção tampouco falavam sobre as variantes “de maior prestígio” e as “estigmatizadas”. Essa atitude contribui para que o aluno continue cometendo, frequentemente, os mesmos erros. Ademais, apesar de relatarem ter conhecimentos sociolinguísticos notou-se que os utilizam poucas vezes.

Diante do exposto, o ideal é que o município juntamente com a direção da escola promova programas de educação continuada envolvendo a temática. Essa ação oportuniza aos educadores a obtenção de mais conhecimentos teóricos, que podem causar mudança de concepção sobre a importância de se discutir a diversidade da fala, bem como de se utilizar do linguajar dos estudantes para conscientizá-los quanto a essa diversidade.

Ademais, foi visto, também, que a leitura não ocupa o devido espaço na vida dos alunos. Para a grande maioria, essa é uma atividade restrita ao ambiente escolar, e como os professores utilizam apenas os livros didáticos, poucas a vezes os alunos têm oportunidade de fazer leituras mais profundas e prazerosas. Das vezes que eles têm essa oportunidade, não querem praticar a leitura, sendo necessário os professores citar nomes, convocá-los. Além disso, observou-se que alguns alunos das duas turmas ao lerem não têm fluência na leitura e são motivo de chacota por parte dos outros, alguns gaguejam, leem pausadamente, não respeitam a pontuação e cometem erros ao decodificarem o que está escrito no texto.

Diante disso, pode-se dizer que os objetivos desse estudo foram alcançados, portanto espera-se que os resultados e os estudos sociolinguísticos aqui contidos ajudem professores atuantes, e aqueles que no futuro serão e todos os profissionais da educação no processo de valorização e ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, T. A. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A, C, C. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação*

linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Preconceito linguístico, o que é, como de faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Variação linguística e atividade de letramento na sala de aula. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 119-44

_____. *Nós cheguemos na escola e agora?*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2018.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. E. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2020.

DELMETO, D; CARVALHO, L. B. *Português: contexto e uso*, 8º ano: Ensino Fundamental anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018a.

_____. *Português: contexto e uso*, 9º ano: Ensino Fundamental anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018b.

HEIN, A, C. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

MOURA, A. A.V; MARTINS, L. R; CAXANGÁ, M. R. R. *A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor*. Universidades de Brasília, 2010.

SOARES, M. *Afalettrar: toda criança pode aprender ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

TAVEIRO-SILVA, M. G. *Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

**A ORALIDADE E A ESCRITA COMO TEMA
DO CONTO “VESTIDA DE PRETO”, DE MÁRIO DE ANDRADE**

Susie Midori dos Santos Sato Santana (UNESP)
susie.santana@unesp.br

RESUMO

O presente trabalho situa-se no âmbito das reflexões sobre os parâmetros teórico-metodológicos fornecidos pela Linguística Textual, levando em consideração a perspectiva dos estudos relativos à oralidade e à escrita nessa área de conhecimento. Esses parâmetros concebem a fala e escrita como duas modalidades, em um continuum, e têm o texto como um evento sociocomunicativo que se realiza em um processo interacional. O trabalho aqui proposto focaliza a oralidade e a escrita como tema do conto “Vestida de preto”, de Mário de Andrade (1993). A visão aqui adotada se preocupa com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade com muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita. Sob esse quadro teórico é que buscamos investigar como Mário de Andrade utiliza determinados recursos mais usados na oralidade para produzir sentidos no discurso literário, especificamente no gênero conto. Entendemos, aqui, que o conto é um gênero literário que se caracteriza por seu modo único de narrar os acontecimentos e por sua unidade de ação, ou seja, há apenas um conflito e um só drama. Percebemos que o conto “Vestida de preto” (ANDRADE, 1993) possui uma oralidade viva para a época em que foi escrito e, de acordo com a base teórica apresentada neste trabalho, nos propomos a analisar esse conto com as marcas da oralidade na escrita, recursos recorrentes nas obras de Mário de Andrade.

Palavras-chave:

Escrita. Oralidade. Linguística textual.

ABSTRACT

The present work is situated within the scope of reflections on the theoretical-methodological parameters provided by Textual Linguistics, considering the perspective of studies related to orality and writing in this area of knowledge. These parameters conceive speech and writing as two modalities, in a *continuum*, and they understand the text as a socio-communicative event that takes place in an interactional process. The work proposed here focuses on orality and writing as the theme of the short story “Vestida de preto”, by Mário de Andrade (1993). The vision adopted here is concerned with the analysis of textual genres and their uses in society with great sensitivity to cognitive phenomena and processes of textualization in orality and writing. It is under this theoretical framework that we seek to investigate how Mário de Andrade uses certain resources more commonly used in orality to produce meanings in literary discourse, specifically in the short story genre. We understand, here, that the short story is a literary genre that is characterized by its unique way of narrating events and by its unity of action, that is, there is only one conflict and only one drama. We noticed that the short story “Vestida de preto” (ANDRADE, 1993) has a lively orality for the time it was written and, according to the theoretical basis presented in this work, we propose to analyze this short story with the marks of orality in writing, recurrent resources in the works

of Mário de Andrade.

Keywords:

Orality. Writing. Textual linguistics.

1. Introdução

Como ainda há poucos estudos sobre a oralidade na escrita de Mário de Andrade, buscamos mostrar aqui que a oralidade é tema um tema recorrente no conto “Vestida de preto”, do livro “Contos Novos” (ANDRADE, 1993). Baseamo-nos no âmbito das reflexões sobre os parâmetros teórico-metodológicos fornecidos pela Linguística Textual, levando em consideração a perspectiva dos estudos relativos à oralidade e à escrita nessa área de conhecimento. Essa perspectiva não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Esse quadro teórico se preocupa com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade, possuindo muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Sob essa visão dos processos de produção de sentido, analisamos como Mário de Andrade utiliza a oralidade no conto “Vestida de preto” (Andrade, 1993), também analisado por Santana (2011).

O trabalho está dividido da seguinte forma: a seção 2 é dedicada à oralidade e a escrita; a seção 3 apresenta o uso literário da língua; a seção 4 volta-se para os conceitos de voz do autor e voz do narrador/contador; na seção 5, são organizadas as formas de narrar os discursos das personagens no conto “Vestida de preto” (Andrade, 1993); na seção 6, é voltada para uma breve apresentação do gênero conto; a seção 7 mostra os procedimentos de análise do conto; a seção 8 analisa a narrativa; a seção 9 apresenta as considerações finais; por fim, seguem as referências.

2. A oralidade e a escrita

Para compreender melhor sobre as diferenças entre oralidade e escrita, trataremos, nesta seção, sobre algumas diferenças e semelhanças entre as duas.

De acordo com Marcuschi (2008), as duas modalidades (oralidade e escrita) não têm as mesmas formas, nem os mesmos recursos

expressivos. No entanto, ambas refletem, em boa medida, a organização da sociedade.

Para o autor, a oralidade seria uma prática social interativa com fins comunicativos enquanto a escrita seria um fato histórico, devendo ser tratada como tal. A escrita também seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos, caracterizando-se por sua constituição gráfica.

Em nosso trabalho, entendemos que a oralidade apresenta muitas características peculiares, como a repetição de elementos, redundância informacional, fragmentariedade sintática, marcadores frequentes, hesitações, correções etc. que a escrita pode, segundo o autor, para efeitos específicos, imitar sem deixar de ser escrita (Cf. MARCUSCHI, 2010).

Depois da Semana de Arte Moderna de 1922, os diálogos literários começaram a registrar pausas e interrupções comuns à fala. Alguns recursos gráficos como caixa alta, reticências e grifos passaram a ser utilizados, reforçando a oralidade na Literatura. (Cf. PRETTI, 1994).

Para Urbano (2000), o sentido do termo *oralidade* está muito ligado aos aspectos linguísticos da fala:

Mais recentemente temos usado o termo *oralidade* que, num sentido amplo, compreende não só os aspectos linguísticos sonoros (verbais e suprasegmentais) da fala, mas também todos os demais visuais que, entornando os primeiros, os complementam, integrando o que realmente se pode chamar de língua falada. (URBANO, 2000, p. 86)

Em seu livro “Contos Novos”, Mário de Andrade não fala sobre o trabalho que fará utilizando a oralidade. Ele apenas a utiliza. Moeschler & Reboul (1994) afirmam que uma expressão referencial só chega a sua referência concreta quando empregada num discurso. Caso contrário, sua significação lexical, de caráter linguístico, não passará de uma referência virtual. Em “Contos Novos”, Mário de Andrade mostra, por meio da referênciação, que a oralidade e a escrita se aproximam.

Em resumo, sintetizamos, nesta seção, os princípios teóricos da oralidade e da escrita assumidos pela Linguística Textual. Na próxima seção, trataremos sobre o uso literário da língua, importante conceito para compreender como a oralidade se manifesta no texto literário.

3. *Uso literário da língua*

Nesta seção, trataremos sobre o uso literário da língua e partimos do pressuposto de que se deve observar não uma *língua literária* em oposição a uma *língua não literária*, mas um *uso literário* da língua (Cf. URBANO, 2000). Entendemos, assim, que o *uso literário da língua* não deve ser considerado um uso particular da língua como os demais, mas a sua funcionalidade elevada à máxima potência, ou seja, a plena realização de suas possibilidades, potencialidades, virtualidades (Cf. URBANO, 2000).

No caso da Literatura, a elaboração da oralidade depois da Semana de Arte Moderna ficou mais intensa e com características específicas. Por exemplo, a coloquialidade, característica da oralidade e marcada por construções sintáticas próprias, teve maior destaque no discurso literário (Cf. SANTANA, 2011).

Mário de Andrade é apontado por Negreiros (2009) como um líder constante do movimento de ruptura na literatura moderna, pelo seu ato de “abrasileirar a sua linguagem” literária:

[...] que os artistas modernistas, ao aproveitarem em seus textos a “variante brasileira”, por meio do **léxico popular presente na oralidade, da sintaxe oral e dos temas ligados à cultura popular**, conseguiram em parte seus objetivos, uma vez que trouxeram para o público uma discussão sobre a valorização do Brasil, por meio não só de sua arte, mas também da língua brasileira. (NEGREIROS, 2009, p. 43) (grifos do autor)

Granger (1974) apresenta uma definição do uso literário da língua:

[...] convém inicialmente corrigir essa formulação do problema: é antes um *uso literário* da língua que se tem de distinguir do que uma *língua literária* [...] o uso literário da língua parece [...] poder ser definido pela escolha deliberada de uma certa combinação de códigos auxiliares, superpostos ao código comum, de um lado, e a importância dada, por outro, à organização de outros códigos *a posteriori*. (GRANGER, 1974, p. 222-3, *apud* URBANO, 2000, p. 127)

A partir do exposto, neste trabalho, entendemos, como Santana (2011), que a oralidade que se manifesta no texto literário será entendida como artefato, resultado de uma elaboração estético-literária.

4. *A voz do autor x a voz do narrador/contador*

A voz do contador, quer seja oral quer seja escrita, sempre pode interferir em seu discurso, principalmente na passagem da oralidade para a escrita:

Esses recursos criativos também podem ser utilizados na passagem do conto oral para o escrito, ou seja, no registro dos contos orais: qualquer mudança que ocorra, por pequena que seja, interfere no conjunto da narrativa. Mas esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto *contista* quando existe um resultado de ordem estética, ou seja: quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura, a *arte do conto*, do conto literário [...]

Esses embriões do que pode ser uma arte só se consolidam mesmo numa obra estética quando a voz do *contador* ou *registrador* se transforma na voz de um *narrador* o narrador é uma criação da pessoa [...] (GOTLIB, 2008, p. 13). (grifos da autora)

No caso do conto “Vestida de preto” (ANDRADE, 1993), narrado em primeira pessoa, é possível “ouvir” a voz de Mário de Andrade se misturando com a do narrador. O reflexo dessa “mistura” aparece nas histórias e nos narradores que escolhidos por Mário. O interlocutor entrano relato partindo de um fingimento contratual, pois a ilusão estaria a serviço do real.

A correspondência e os manuscritos documentam que Mário se vale de sua vida para transformá-la em material literário, o que cria o “fingimento literário”, que é, para Rabello (1999, p. 79), a força da obra.

Em nosso trabalho, destacaremos, mais precisamente, as vozes presentes nos discursos, ou seja, as formas de narrar os discursos das personagens do conto “Vestida de preto” (ANDRADE, 1993), assunto sobre o qual trataremos na próxima seção.

5. As formas de narrar os discursos das personagens no conto “Vestida de preto”

É importante destacar que as várias formas de marcar, na narrativa, a fala ou o pensamento das personagens geralmente são denominados *diálogos*. Neste trabalho, entendemos que o termo *diálogo* pode ser compreendido, em *sentido genérico*, como qualquer manifestação dos enunciados das personagens (Cf. SANTANA, 2011).

Já em sentido restrito, o diálogo, aqui, é compreendido como a fala entre dois ou mais interlocutores:

Em *sentido restrito*, *diálogo* é entendido como a *fala* entre dois ou mais interlocutores, configurando-se um intercâmbio entre eles. Ou seja, *diálogo*, em sentido restrito, é a reprodução das palavras (ou do seu conteúdo) do personagem em função de seu interlocutor. Neste trabalho, o termo *diálogo* será empregado em sentido restrito, ou seja, fala em que há a interação entre dois ou mais personagens, correspondendo a *discurso* (ou estilo).

Cunha & Cintra (2001) tratam sobre as formas de narrar o discurso e apresentam três tipos de discurso para se referir às palavras ou aos pensamentos de personagens reais ou fictícios: *discurso (ou estilo) direto, discurso (ou estilo) indireto e discurso ou (estilo) indireto livre*.

No plano formal, Cunha & Cintra (2001) classificam um enunciado em *discurso (ou estilo) direto* como, em geral, marcado por verbos do tipo *dizer*, e por *sinônimos ou afins* dele, que introduzem ou arrematam tal enunciado ou nele se inserem.

Já no plano expressivo, o discurso direto tem a capacidade de atualizar o episódio no qual faz surgir a personagem, tornando-a viva para o ouvinte, como se fosse uma cena teatral (Cunha & Cintra (2001)). Nesse plano, as falas das personagens são reproduzidas de forma direta, parecendo naturais e vivas, enriquecidas por elementos linguísticos, tais como exclamações, interrogações, interjeições, vocativos e imperativos, que buscam simular a riqueza da expressão oral (Cf. CUNHA; CINTRA, 2001).

No plano formal proposto por Cunha & Cintra (2001), o *discurso (ou estilo) indireto*, as falas, também costumam ser introduzidas por um verbo declarativo, mas aparecem sob a forma de uma oração subordinada substantiva, de modo geral, desenvolvida (Cf. CUNHA; CINTRA, 2001).

Por outro lado, no plano expressivo, o *discurso (ou estilo) indireto*, apresenta um tipo de relato em que predominem os aspectos informativos e intelectivos, sem o caráter teatral e atualizador do discurso direto. Em outras palavras, enunciado em *discurso (ou estilo) indireto*, o narrador subordina à sua própria fala a fala da personagem (Cf. CUNHA; CINTRA, 2001).

Para Cunha e Cintra (2001), o *discurso (ou estilo) indireto livre* é uma forma de expressão que aproxima narrador e personagem, criando a impressão de que falam em uníssono (Cf. CUNHA; CINTRA, 2001). No plano formal, Cunha & Cintra ressaltam que o *discurso (ou estilo) indireto livre* aparecem liberados de qualquer liame subordinativo. E, ao contrário do que acontece no discurso indireto, o estilo indireto livre conserva as interrogações, as exclamações, as palavras e as frases da personagem na forma por que teriam sido realmente proferidas (Cf. CUNHA; CINTRA, 2001).

Além dos tipos de discurso apresentados por Cunha e Cintra (2001),

também nos interessa a noção do discurso narrador-personagem (URBANO, 2000, p. 68). Segundo Urbano (2000), o discurso narrador-personagem tem características muito semelhantes ao discurso direto, com exceção do elemento introdutório/verbo de elocução, dos sinais gráficos especiais e da ausência de indicação do autor do enunciado (Cf. SANTANA, 2001). Outra característica do discurso narrador-personagem é a importância ao que se fala, não quem fala.

Todos esses tipos de discurso têm presença marcante no conto “Vestida de preto” (ANDRADE, 1993). E, por causa da importância desses discursos inseridos no gênero conto, dedicamos a próxima seção para tratar, brevemente, sobre esse gênero textual.

6. O gênero conto

Dada a importância do gênero conto neste trabalho, dedicamos esta breve seção para tratar dos aspectos mais relevantes desse gênero textual para a nossa análise.

Antigamente, o conto era transmitido oralmente. Depois, passou a ter registro escrito. E só depois os contos passaram a ser criados por meio da escrita. É aí que o narrador assumiu a função de “contador-criador-escriptor” de contos, afirmando seu caráter literário (Cf. GOTLIB, 2008).

Neste trabalho, adotamos a perspectiva bakhtiniana da definição de gênero textual (Cf. BAKHTIN, 1992).

Entendemos, aqui, que o gênero textual *conto* pertence ao *domínio discursivo ficcional*, na modalidade escrita. Ou seja, entendemos o conto como parte de um domínio discursivo, o que contextualiza o conto no domínio discursivo ficcional de caráter literário (Cf. MARCUSCHI, 2008).

Na próxima seção, trataremos sobre os procedimentos de análise do conto “Vestida de preto” (ANDRADE, 1993), levando em consideração os aspectos desse gênero textual.

7. Procedimentos de análise

Os dados analisados neste trabalho provêm do conto “Vestida de preto” (ANDRADE, 1993), presente na coletânea “Contos Novos”, de Mário de Andrade.

A escolha do conto atendeu a dois critérios principais: 1) o tipo de *foco narrativo* ou *ponto de vista* da narrativa “Vestida de preto”, que é narrador-personagem em primeira pessoa; 2) a presença de diálogos ou discursos das personagens, tendo em vista que nossa hipótese é a deque é nesses discursos que as marcas mais representativas da elaboração da oralidade nos contos aparecerão.

Como o conto “Vestida de preto” é extenso para uma análise minuciosa, apresentaremos uma análise geral dos tipos de discurso presentes na narrativa seguida de alguns exemplos desses discursos no texto.

Em resumo, esta proposta deste trabalho pautou-se, assim, no levantamento, descrição e análise do conto “Vestida de preto”, de Mário de Andrade (1993) com o objetivo de verificar a questão da expressividade da oralidade empregada pelo autor.

Analisaremos, na próxima seção, em que medida as marcas da oralidade materializam-se no discurso literário do conto “Vestida de preto”, de Mário de Andrade (1993).

8. Análise

O conto “Vestida de preto”, de Mário de Andrade (1993), é conduzido do ponto de vista de Juca, um narrador-personagem que, em primeira pessoa, rememora dois momentos marcantes de sua própria história: um da infância e outro da idade adulta.

O primeiro momento marcante da vida do narrador corresponde ao seu primeiro beijo, dado na prima Maria, num dia de festa.

A segunda situação importante para Juca é o reencontro com essa mesma prima, já separada de seu primeiro marido. Reacende-se, então, um sentimento de carinho entre os dois primos. No Juca adulto, porém, o amor luta com o medo. “Finalmente, o medo e a insegurança vencem e Juca volta à prosaica realidade cotidiana, ficando-lhe apenas a nostalgia daquele amor” (SANTANA, 2001, p. 72).

O conto “Vestida de preto” é organizado, em sua maior parte, em parágrafos extensos. Também observamos que, nas falas das personagens, aparecem os quatro tipos de discursos, isto é, o discurso direto, discurso do narrador-personagem, discurso indireto e indireto livre.

No levantamento dos discursos das personagens, foram

identificadas, em ordem decrescente, a ocorrência de 8 discursos indiretos livres (DIL); 4 discursos diretos (DD); 5 discursos narradores-personagens (DNP); 2 discursos indiretos (DI), totalizando dezenove discursos, conforme demonstra a Tabela 1 de Santana (2001, p.73):

Tabela 1: Discursos das personagens do conto “Vestida de preto” (ANDRADE, 1993).

Tipos	p1	p1	p1	p1	p1	p1	p1	p1	Total
DIL	24/8	25/1	25/2	26/2	27/1	28/3	29/1	29/4	08
DD	24/3	24/6	24/7			28/2			04
DNP	25/4	25/6	25/8	26/4	28/2				05
DI	27/4	28/6							02
Total	04	04	03	02	02	02	01	01	19

Fonte: Santana, (2001, p. 73).

Passaremos, a seguir, para uma análise detalhada para cada tipo de discurso.

8.1. Discurso indireto livre

Para exemplo do *discurso indireto livre* foi escolhido o recorte [1], porque focaliza a primeira experiência singular da vida de Juca: o momento quase mágico do primeiro beijo dado na prima Maria, num dia de festa.

[1]

Fui afundando o rosto naquela cabeleira e veio a noite, senão os cabelos **(mas juro que eram cabelos macios)** me machucavam os olhos. Depois que não vi nada, ficou fácil continuar enterrando a cara, a cara toda, a alma, a vida, naqueles cabelos, **que maravilha!** Até que o meu nariz tocou num pescocinho roliço. Então fui empurrando os meus lábios, tinha uns bonitos lábios grossos, nem eram lábios, era beijo, minha boca foi ficando encanudada até que encontrou o pescocinho roliço. **Será que ela dorme de verdade?...** Me ajeitei muito sem-cerimônia, **mulherzinha!** e então beijei. **Quem falou queeste mundo é ruim! só recordar... Beije Maria, rapazes!** eu nem sabia beijar, **está claro**, só beijava mães, boca fazendo bu-lha, contato sem nenhum calor sensual. (ANDRADE, 1993, p. 24) (grifos do autor)

Em [1], as expressões destacadas são apreciações que, considerando-se o contexto não podem ser atribuídas ao narrador. A primeira, que aparece entre parênteses, é um comentário, indicado pelas formas verbais, no presente, “juro” (verbo de elocução: jurar, asseverar, afiançar) e no pretérito imperfeito, “eram”, revela um pensamento do personagem, introduzido pela conjunção “que”, expresso em *discurso indireto*. No entanto,

como o verbo enfatiza a descrição do ato de fala e aproxima o leitor da personagem podemos dizer que esse trecho fica no limiar do *discurso indireto* e do *discurso indireto livre*.

Das outras sete expressões destacadas, a 3ª corresponde a um enunciado interrogativo, a 2ª, a 4ª, a 5ª e a 7ª correspondem a enunciados exclamativos, sendo a 5ª e a 7ª associadas à 6ª expressão pontuada com reticências; e a 8ª expressão, a oração curta “está claro”, corresponde à interjeição “claro”, ou seja, “sem dúvida”; “com certeza”, usada para concordar com ou reforçar o que outra pessoa diz.

Considerando o contexto, todas essas formas constituem traços característicos do *discurso indireto livre*, porque: (a) apresentam-se liberadas de qualquer liame subordinativo, embora mantenham as transposições próprias do discurso indireto; (b) conservam as interrogações, as exclamações, as reticências, as palavras e as frases do personagem na forma por que teriam sido realmente proferidas, o que não ocorre no discurso indireto.

Em outras palavras, os exemplos do *discurso indireto livre* apresentados não mostram a personagem na sua própria voz, como no discurso direto, nem informa objetivamente o leitor sobre o que ele teria dito, como no discurso indireto, mas aproxima narrador e personagem, dando ao leitor a impressão de que falam em uníssono.

Com essa análise, é possível perceber a predominância do *discurso indireto livre*, em “Vestida de preto”. Como o texto apresenta um narrador-personagem, o *discurso indireto livre* é um recurso importante que mistura vozes, podendo ser interpretado, dependendo sempre do contexto, como uma adesão do narrador à perspectiva do personagem (Cf. SANTANA, 2001).

No plano da expressividade, o *discurso indireto livre* possibilita uma narrativa mais fluida e as interrogações, as exclamações, as reticências apontam uma pontuação emotiva que desempenha papel importante na captação de um ritmo quebrado, próprio da entonação na linguagem oral (Cf. SANTANA, 2001). Essa forma de narrar o discurso da personagem, pode apontar, segundo Micheletti (2008, p. 50), “para uma espécie de simpatia que se estabelece entre a visão de mundo da personagem e a do narrador”.

8.2. Discurso direto

O recorte [2] é uma das cinco ocorrências identificadas no conto (cfTabela 1) como exemplo do *discurso direto*:

[2]

Não, nasceu de Maria. Foi quando uns cinco anos depois, Maria estava pra voltar pela primeira vez ao Brasil, a mãe dela, queixosa da tamanha ausência, conversando com mamãe na minha frente, arrancou naquele seu jeito de gorda desabrida:

— **Pois é**, Maria gostou tanto de você, você não quis!... e **agora** elavive longe de nós. (ANDRADE, 1993, p. 28, §2) (Sem grifos no original)

No recorte [2], a fala da mãe de Maria, em conversa com Juca, o narrador, é expressa em *discurso direto*. No discurso que introduz essa fala, o narrador modaliza o verbo *dicendi* ou de elocução, usando o verbo “arrancar”, sugerindo que a mãe de Maria havia falado de um modo impetuoso, hipótese reforçada pela expressão modalizadora “naquele seu jeito de gorda desabrida”. Ou seja, esse jeito que é sentido como demonstração de insolência e/ou violência de caráter (Cf. SANTANA, 2001, p. 82).

No plano da expressividade, o *discurso direto* dá lugar à representação mais materializada da oralidade. No recorte [2] percebemos essa materialização por meio do uso de uma pontuação que busca reproduzir, por meio do ponto de exclamação associado às reticências, a entonação tal como teria sido usada pela personagem; palavras e expressões próprias de situações coloquiais, tais como: “pois é”, “agora” e da oração incompleta – “você não quis!...”.

8.3. Discurso do narrador-personagem

Logo no início da narrativa, percebemos um exemplo do discurso *narrador-personagem* em [3]:

[3]

Tanto andam agora preocupados em definir o conto que não seibem se o que vou contar é conto ou não, sei que é verdade. Minha impressão é que tenho amado sempre. Depois do amor grande por mim que *brotou* aos três anos e *durou* até os cinco mais ou menos, logo o meu amor se *dirigiu* para uma espécie de primalongínqua que *frequentava* a nossa casa. **Como se vê**, jamais *sofrido* complexo de Édipo, graças a Deus. Toda a minha vida, mamãe eu *fomos* bons amigos, sem nada de amores perigosos. (ANDRADE, 1993, p. 23) (Sem grifos no original)

Esse trecho apresenta os dois planos temporais da narrativa: o tempo dos fatos narrados, marcado pelas formas verbais no passado

(pretérito perfeito e imperfeito) – *brotou, durou, dirigiu, frequentava, sofri, fomos, tenho amado* –, e o tempo em que o narrador-personagem se refere aos fatos narrados, comentando-os, indicado pela forma verbal no presente e no futuro do indicativo: *andam, sei, vou contar, vê* (Cf. SANTANA, 2001).

Em [3], o *discurso do narrador-personagem* não possui o elemento introdutório/verbo de elocução, os sinais gráficos especiais e há ausência de indicação do autor do enunciado, características desse tipo de discurso.

No plano da expressividade, nota-se que o narrador quer “contar algo” para o leitor, como no trecho “não sei bem se o que vou contar é conto ou não, sei que é verdade” (ANDRADE, 1993, p. 23), o que estabelece algum tipo de “diálogo com o narrador”. Esse recurso também materializa, em certa medida, a oralidade na escrita do conto de Mário de Andrade.

8.4. Discurso indireto

O recorte [4] constitui uma das duas ocorrências (Cf. Tabela 1) do *discurso indireto* identificadas no conto “Vestida de preto”:

[4]
Mário de Andrade **conta** num dos seus livros **que** estudou o alemão por causa dum emboaba tordilha... eu também: meu inglês nasceu duma Violeta e duma Rose. (ANDRADE, 1993, p. 27, §4) (Sem grifos no original)

Em [4], o narrador reproduz, por meio do seu próprio discurso, a fala que teria sido proferida por outra pessoa ou personagem. Notamos os traços formais característicos do discurso indireto, como o verbo de elocução “contar”, no presente histórico, usado para narrar fatos passados.

No plano da expressividade, a escolha do verbo de elocução revela a subjetividade do enunciador, ou seja, o próprio Mário de Andrade.

9. Considerações finais

Partindo do pressuposto de que se deve observar não uma *língua literária* em oposição a uma *língua não literária*, mas um *uso literário* da língua, por meio da análise do conto “Vestida de preto”, de Mário de Andrade (1993), foi possível notar que a oralidade usada por ele foi um artefato advindo de uma elaboração estético-literária.

Conforme mostramos na seção anterior, a análise do conto “Vestida de preto” comprova parcialmente que Mário de Andrade reflete, na narrativa “Vestida de preto”, certas condições e marcas da língua falada durante a fala do narrador. Esse reflexo acontece, principalmente, nos discursos das personagens.

Percebemos, por meio das análises, que o conto “Vestida de preto” possui uma oralidade viva para a época em que foi escrito, apresentando característica comuns da linguagem familiar no texto literário.

Por fim, destacamos que a expressividade da oralidade foi usada por Mário (Andrade, 1993) como um artefato, ou seja, como um recurso, revelando, enfim, que o texto traz certas marcas de oralidade nos discursos das personagens, em especial no uso dos discursos do narrador-personagem, indireto, direto e indireto livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. 15. ed. *Contos Novos*. Rio de Janeiro: Villa Rica, 1993.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BASTOS, L. K. X. Recursos orais em narrativas escolares escritas. *Estudos linguísticos VII*. São Paulo: GEL, 1983.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GOTLIB, Nádía Battela. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

_____. 10. ed. *Da fala para a escrita — atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MOESCHLER, J.; REBOUL, Anne. *Dictionnaire encyclopédique de*

pragmatique. Paris: Seuil, 1994.

MICHELETTI, Guaraciaba. O discurso citado na narrativa ficcional. In: ____ (Org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 44-63

MOISÉS, Massaud. *O conto português*. São Paulo: Cultrix, 1985.

NEGREIROS, Gil Roberto Costa. *Marcas da oralidade na poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Paulistana, 2009.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala*. Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 4. ed.. rev. São Paulo: Nacional, 1994.

PRETI, Dino. O diálogo num confessionário. In: PRETI, D. (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. 2. ed., São Paulo: Humanitas, 2008. p. 255-75

RABELLO, Ivone Daré. *A caminho do encontro. Uma leitura de Contos Novos*. São Paulo: Ateliê, 1999.

SANTANA, S. M. S. S. *Um estudo sobre as marcas de oralidade em contos novos, de Mário de Andrade*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011. 126f.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.

A POLISSEMIA DAS EXPRESSÕES COISA, NEGÓCIO E TREM DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Mariana Figueira Gil (IFF)

marianagil017@gmail.com

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo analisa a polissemia nas expressões “trem”, “coisa” e “negócio”, bastantes recorrentes na oralidade do português brasileiro. O referencial teórico foi construído com base, principalmente, na visão dos autores Santos (2016), Ferrari (2015) e Geeraerts (2006). Sob o prisma da semântica cognitiva, estas expressões são consideradas polissêmicas, uma vez que sua atribuição de sentido é determinada principalmente pelo contexto em que são aplicadas. Assim, esses significados são fontes de uma experiência prototípica individual, ou seja, uma reprodução do que englobam do mundo físico e o contexto em que os indivíduos estão inseridos. O estudo apresenta indicativos de que a referência de um vocábulo não possui seu núcleo fixo, podendo ser (re)significado pelo indivíduo a partir de suas experiências. Ressalta-se que o presente é resultado de uma atividade desenvolvida na disciplina Semântica, do Curso de graduação em Letras. As expressões “trem”, “coisa” e “negócio” foram escolhidas por serem muito recorrentes em meu vocabulário, responsável pela presente pesquisa.

Palavras-chave:

Palavras polissêmicas. Construção dos sentidos. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The current article analyzes the polysemy in the expressions “trem”, “coisa”, and “negócio”, quite recurrent in the orality of Brazilian Portuguese, from the point of view of the authors Santos (2016), Ferrari (2015) e Geeraerts (2006). From the perspective of cognitive semantics, these expressions are considered polysemous, since their reception of meanings mainly determined by the context in which they are applied. Thereby, these meanings are sources of an individual prototypical experience, that is, a reproduction of what they encompass of the physical world and the context in which individuals are inserted. The study presents indications that the reference of a word does not have a fixed core, being able to be (re)signified by the individual based on their experiences.

Keywords:

Polysemous words. Construction of the senses. Portuguese language teaching.

1. Introdução

O presente artigo apresenta um estudo da polissemia das expressões *coisa*, *trem* e *negócio* presentes especialmente na oralidade do português

brasileiro. A polissemia atribui a uma unidade lexical diversos significados e com isso possibilita reduzir o aumento do número de palavras no léxico português.

Nesse contexto, para Damasceno (2006, p. 11), “a polissemia é, provavelmente, uma das relações mais produtivas de qualquer língua e resulta, em certa medida, de uma das propriedades de todas as línguas naturais: a sua criatividade”. Isto é, a polissemia acontece quando vários significados de uma unidade lexical possuem relação entre si.

Nota-se então, a necessidade da análise da polissemia para consolidar a educação linguística, levando em conta as diversas situações polissêmicas no português brasileiro, principalmente, devido as variações que ocorrem na língua com o decorrer do tempo.

Primeiramente, serão apresentados conceitos de semântica cognitiva, juntamente com a pragmática e polissemia. Em seguida, será realizada uma análise das três expressões selecionadas, verificando suas definições de acordo com os dicionários: Cegalla (2005), Academia Brasileira De Letras (2008) e Aurélio Digital (2020), para que possam ser comparadas e analisadas. Depois, será feita uma análise de tirinhas contendo as três expressões, verificando qual o sentido construído em cada uma delas.

Pretende-se desta forma, salientar a importância do contexto para melhor entendimento do sentido que cada expressão, reforçando que a oralidade também é importante para a formação da educação linguística dos discentes. Além disso, a análise demonstra que o contexto de aplicação de cada expressão pode mudar sua função sintática.

2. Contextualizando semântica cognitiva

Com a origem atrelada a semântica gerativista temos a Semântica cognitiva, cujo principal foco é a natureza da mente no processo de contextualização, além de abordar a linguagem de maneira múltipla e abrangente. Assim, a Semântica Cognitiva se preocupa com o significado, através da sua combinação com a estrutura conceitual, isto é, investiga a apresentação do conhecimento e as composições de sentidos. Portanto, pode-se considerar que esse campo da semântica é um conjunto de ideias teóricas que buscam descobrir a interação entre o significado tirado do dicionário e os conhecimentos humanos cotidianos.

Ademais, equiparar o significado à estrutura conceitual é assumir

que o saber linguístico de um emissor está exatamente relacionado ao conhecimento de mundo deste emissor, pois, nesta visão, a linguagem não se encontra em um campo separado na mente, mas reflete uma grande parte da experiência humana (Cf. GEERAERTS, 2006).

Nesse sentido, o significado é atribuído com base no conhecimento de mundo do emissor, refletindo parte da experiência humana principalmente por meio de metáforas. As combinações sintagmáticas das unidades terão seu significado com base nas combinações contextuais.

Para a semântica cognitiva, a conceptualização ocorre na mente, mas não se restringe a processos mentais internos, desconectados do mundo real. Ao contrário, a conceptualização está ancorada tanto no mundo real quanto em mundos mentais construídos pelo falante, além de também se basear no corpo e na experiência mental sobre a qual o falante é capaz de refletir. (FERRARI, 2015, p. 145)

Cada palavra é compreendida em termo de um “frame”, isto é, uma criação intuitiva que proporciona a formalização de relações entre semântica e sintaxe como consequência de uma análise lexical. Com isso, cada argumento semântico ligado a uma palavra representa um elemento do “frame” semântico que a palavra está relacionada.

Ademais, as palavras englobam conhecimentos de mundo de todas as formas, pela mesma razão, a semântica cognitiva recorre à ciência cognitiva e aos conhecimentos socioculturais para explicar mais amplamente a linguagem. Nesse sentido, os conceitos são adaptados de acordo com a experiência corpórea do indivíduo, pelo nosso corpo e nosso cérebro, entendendo que a linguagem não é uma faculdade cognitiva independente, os conceitos espaciais são definidos pela extensão, referência do nosso corpo, como ele está em determinado momento (exemplo: acima, abaixo, esquerda, direita).

A linguística cognitiva é um campo da semântica cognitiva em que seu principal objetivo são as investigações sobre os significados das palavras. Sua função não é só descrever os acontecimentos linguísticos que se apresentam na linguagem humana, mas também descrever o que está por trás da expressão de emoções subjetivas. Mas, sobretudo, fatores sociais e culturais dificultam a formulação do pensamento e o desenvolvimento da linguagem. (SANTOS, 2016, p. 21)

Então, a linguagem faz parte da cognição humana, refletindo a relação de fatores culturais, psicológicos, comunicativos e funcionais. Nesse sentido, a construção dos sentidos ocorre por meio da interação entre o pensamento e os objetos, a fim de que a capacidade cognitiva desenvolva estruturas qualificadas, permitindo que o sujeito potencialize seu

conhecimento por meio de ações que relacionam os conceitos aos objetos, causas, espaço e tempo. Todo esse processo remete à interpretação e compreensão das metáforas, por exemplo.

2.1. Metáfora

Segundo Lakoff e Johnson (2003), o processo cognitivo da metáfora tem a seguinte estrutura interna: um domínio fonte, que toma emprestado seus conceitos, e um domínio alvo (de chegada ou destino) no qual esses conceitos fonte são sobrepostos. É uma compreensão de ideias entre dois termos.

Desta forma, durante o processamento da metáfora, o ouvinte espera que o falante transmita algum tipo de significado. O primeiro passo é buscar estratégias de interpretação, transformando sentenças sem significado em uma sentença com sentido. Segundo Lakoff e Johnson (1980) a metáfora possui dois domínios conceituais quando o assunto são textos verbais. Assim, o domínio fonte é responsável por classificar os conceitos direcionados ao domínio alvo, ou seja, ele parte de projeções seletivas que caracterizam o domínio-alvo, a linguagem figurada. Já o domínio-alvo, é a maneira literal como vemos algo.

Os domínios fontes comuns para mapeamento de metáforas relacionam-se a corpo humano, animal, planta, alimento e força, e os domínios alvo comuns incluem categorias conceituais como emoções, moralidade, pensamento, relacionamentos e tempo. (KÖVECSÉS, 2010, p. 6)

A metáfora, de acordo com a concepção cognitivo-social, está ligada as concepções e entendimentos que temos de mundo e à influência histórica e do discurso daquilo sobre o que estamos falando. A parte cognitiva está diretamente ligada à visão dos eixos direcionais e espaciais, já a parte social, está relacionada à maneira pela qual o meio social e o discurso interveem nesse deslocamento de conceitos.

As metáforas muitas vezes são construídas a partir de expressões polissêmicas que se encontram cristalizadas, resultando num uso inconsciente deste fenômeno. Uma das funções da polissemia é, durante a construção linguística, dificultar as entradas lexicais na língua, com o propósito de evitar de evitar um aumento desenfreado de termos dentro de um sistema linguístico. Por consequência, seu significado é influenciado pelo contexto em que determinada expressão está inserida.

De acordo com Togeby (1965), o desempenho sintático das

unidades nos discursos pode evidenciar dados que compõem seu significado. Isto é, de acordo com o contexto situacional e sintático presentes nos discursos, pode-se notar as informações que fazem a construção do significado. Assim, todo contexto em que a expressão é aplicada precisa ser levado em conta para melhor entendimento do sentido. Nas combinações sintagmáticas as unidades terão seu significado com base nas combinações contextuais.

2.2. Utilização de tabelas, quadros e imagens

Considerando que o contexto determina o significado de uma expressão, a pragmática se faz muito importante para entender melhor a polissemia, pois, essa corrente teórica estuda a linguagem no contexto que está sendo aplicada, isto é, o estudo de como o contexto contribui para o significado. Tal área da linguística tem seu foco na interpretação da linguagem, levando em conta a língua em seus contextos culturais e sociais, uma vez que o efeito linguístico depende da interação dos indivíduos e de todo o contexto em que está sendo produzido.

A pragmática possui três domínios, são eles: indexicalidade, atos de linguagem e processos de inferência. Porém, no presente estudo, iremos abordar o domínio processos de inferência, já que neste domínio são abordadas as diferentes formas que levam os interlocutores a pressupor, deduzir e a entender os sentidos diversos dos enunciados, analisando também o contexto em que o enunciado é produzido. Além disso, a compreensão da mensagem depende das condições de domínio de linguagem do interlocutor e dos conjuntos de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, permitindo adaptação no enunciado.

Esses contextos, surgem de outras experiências vivenciadas pelo emissor de mensagens originadas de relações extralinguísticas e da nossa capacidade de expressão. Assim, as palavras mudam de sentido de acordo com os diferentes tipos de contextos, sejam eles referentes à organização sintática do enunciado, ao regionalismo presente ou à informalidade das situações.

Sendo assim, o contexto é muito importante durante a transmissão da mensagem, para que assim possa se compreender o que está implícito, levando em conta também o conhecimento de mundo dos indivíduos, mas também a intenção do falante no momento que o enunciado é proferido.

3. Análise

A polissemia permite que uma expressão possua vários significados. Ao analisar as expressões selecionadas: *trem*, *negócio* e *coisa*, fica evidente a necessidade de um contexto para a construção dos sentidos.

O emprego de expressões polissêmicas é utilizado com certa frequência no cotidiano das pessoas, observa-se que a principal maneira de determinar um sentido é contextualizar o enunciado.

A seguir, serão apresentados alguns conceitos sobre as expressões selecionadas, de acordo com diferentes dicionários.

COISA: s.f. **1.** Termo genérico para indicar uma entidade material ou ideal, concreta ou abstrata. **2.** Usado para referir-se ao que foi mencionado antes ou que vem depois. **3.** Ataque; acesso; indisposição. **4.** Aquilo que é próprio ou característico. **5.** Interesse, ocupação, negócio. **6.** Assunto; matéria. **7.** causa; motivo. **8.** Mistério; enigma. **9.** Expressa uma quantidade aproximada. **10.** atividade. **Pl.11.** fato concreto; realidade. **12.** Qualquer ser inanimado. **13.** qualquer objeto material cujo o nome não se sabe ou não se quer nomear. **14.** Palavras. (CEGALLA, 2005, p. 207)

Pode-se observar no verbete retirado do Dicionário Escolar de Língua Portuguesa de Cegalla (2005), a quantidade de significados atribuídos a expressão *coisa*. É notável que os significados são formais e, em sua maioria, bem objetivos se identificando com algum objeto ou atividade, entretanto, não apresenta nenhum tipo de linguagem informal.

COISA: s.f. **1.** Qualquer ser inanimado; **2.** Aquilo que existe ou pode existir. **3.** Qualquer acontecimento, realidade ou fato. **4.** Bem material de valor ou não. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 319)

Porém, observando o *Dicionário de Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras* (2008), observa-se que os significados ganham maior amplitude e, ao mesmo tempo em que se ligam a várias situações, não se situa especificamente em nenhuma, apresentando-se de forma bastante genérica. Ainda vale ressaltar que a linguagem utilizada no dicionário da Academia Brasileira de Letras é formal e não apresenta nenhuma informação sobre oralidade, variação linguística ou regionalismo.

COISA: s.f. **1.** Aquilo que existe ou pode existir; **2.** Objeto inanimado; **3.** Realidade; fato **4.** Negócio, interesse. **5.** Empreendimento, empresa. **6.** Acontecimento, ocorrência, caso. **7.** Assunto, matéria. **8.** Causa, motivo. **9.** Mistério, enigma. **10.** *pop.* Perda de sentidos, ou mal-estar ou indisposição indeterminada; troço. **11.** *Bras. Gír. V.* troço. **12.** *Brasil. PB V.* baseado. **13.** *Bras. Pop. V.* diabo. (AURÉLIO digital, 2020)

O Dicionário Aurélio Digital, disponível para celulares, *tablets* e *notebooks*, em sua versão atualizada de 2020, apresenta uma maior diversidade de significados. Contudo, o que chama a atenção é a presença do vocabulário informal, fazendo parte dos conceitos sugeridos. Nesta versão são identificadas gírias presentes no vocabulário popular brasileiro, além de variações regionais populares. Mas, esse ponto não exclui a presença do vocabulário formal e de significados ligados aos objetos, ações e fatos objetivos.

Comparando os três dicionários constata-se que alguns sentidos atribuídos aos vocábulos são presentes em pelo menos dois deles. Porém, o aumento de significados com o passar dos anos é crescente, principalmente, devido ao acréscimo de sentidos presentes no vocabulário popular brasileiro. Percebe-se uma maior preocupação com a educação linguística e a inserção termos pertencentes à oralidade ocupando espaço no que antes ficava restrito à linguagem normativa representante da escrita.

Figura 1: Tirinha de Hagar.



Fonte: BROWNE, C. Hagar. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de junho de 1991.

Na figura 1 é perceptível aparece a expressão coisa e, ao analisar a tirinha, vê-se que o contexto atribui a palavra o sentido de objetos pequenos. Além disso, de acordo com o contexto, analisando primeiramente a imagem, podemos levar em consideração que o personagem principal é um viking, e eles são conhecidos popularmente pelas invasões e conquistas em busca de tesouros. Se a tirinha terminasse no segundo quadrinho, teríamos a presença da ambiguidade, pois levaria a duas ou mais interpretações, sendo elas: “coisas” em termos de atitudes, emoções; ou “coisas” em termos de objetos materiais.

No entanto, ao analisar todo o contexto da tirinha, a situação em que está ocorrendo, um viking tomando café, culturalmente conhecido pela busca de tesouros e novas terras, conclui-se que a expressão “coisa” nesse enunciado nos leva ao significado de joias preciosas, que em sua grande maioria são pequenas, e representam um bem material de valor. Logo o significado atribuído ao vocábulo na figura 1 só aparece no dicionário da

Academia Brasileira de Letras, nos outros dois não foi encontrado nenhum significado que fosse sinônimo.

Figura 2: História em Quadrinhos de Calvin.



Fonte: <https://cultura.estadao.com.br/quadrinhos/bill-watterson,o-melhor-de-calvin,708469>.

Na figura 2, tirinha do personagem Calvin, nota-se a presença da unidade no vocábulo “coisa”, porém, nesse enunciado o termo apresenta um sentido diferente. Primeiramente analisando somente o contexto situacional, observamos que os personagens estão tristes em volta de uma caixa e no último quadrinho chorando. Nesse sentido, a unidade analisada possui um sentido de ingestão, podendo ser de um objeto ou de algum alimento. Entretanto, o quadrinho seguinte apresenta a ideia de morte, ou seja, a “coisa”, alimento (comida) ingerido, ou a falta de comida, pode ter a acarretado a morte do animalzinho.

É interessante ressaltar que em nenhum dos três dicionários notamos a presença do significado que foi atribuído a expressão na tirinha de Calvin. Por mais que dois dos dicionários possuam um campo bem amplo de significados para a palavra analisada, o sentido de comida não está presente em nenhum deles. Sendo assim, é importante ressaltar que as palavras polissêmicas podem ter significados que vão além dos que estão presentes nos dicionários, seu sentido irá depender do contexto e do enunciado aplicado.

NEGÓCIO: *s.m.1.* comércio. *2.* transação comercial. *3.* atividade; ocupação. *4.* comércio; produção. *5.* contrato; ajuste; trato. *6.* loja de comércio. *7.* armazém. *8.* qualquer coisa cujo nome não se conhece ou ocorre no momento da fala; troço. *9.* interesse. *10.* solução. *11.* caso; problema. (CEGALLA, 2005, p. 606)

Ao analisar a expressão “negócio” no Dicionário de Cegalla (2005), observamos que, assim como a palavra coisa, a obra apresenta significados bem restritos e objetivos. Entretanto, nota-se nesse verbete a presença de uma variação em relação ao seu uso popular que não foi encontrado para o vocábulo “coisa”. A linguagem presente é formal e clara, e os

significados, em sua maioria, estão relacionados com objetos, atitudes e atividades do dia a dia.

NEGÓCIO: *s.m.* **1.** Transação mercantil; **2.** Empreendimento comercial; **3.** Assunto de interesse; **4.** Qualquer coisa ou objeto cujo nome não se sabe ou não se quer dizer; coisa; troço. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 899)

Novamente no Dicionário da Academia Brasileira de Letras nota-se a amplitude e generalização dos significados. Todavia, diferente do termo “coisa”, no verbete “negócio” encontramos definições um pouco mais específicas.

NEGÓCIO: *s.m.* **1.** Comércio, tráfico. **2.** Relações comerciais; negociação, transação. **3.** Convenção, combinação. **4.** Empresa, ajuste, questão. **5.** Negócio vantajoso; bom negócio. **6.** Caso, coisa; assunto; fato. **7.** *Bras. Pop. Fam.* Qualquer objeto ou coisa; troço, trem. **8.** *Bras.* Casa de negócio. (AURÉLIO digital, 2020)

No dicionário Aurélio, que é o mais atual, vale observar que contamos com poucas definições para o vocábulo. Mas, ainda assim, nota-se definições mais objetivas e que trazem informações sobre o cotidiano popular, lembrando atitudes ou construções, em conjunto com a presença da linguagem formal.

Figura 3: Tirinha de Mafalda.



Fonte: QUINO. Toda Mafalda (2003).

Na figura 3, tirinha da Mafalda, identifica-se a presença do vocábulo “negócio”. Analisando o contexto situacional em que a palavra foi empregada, temos duas crianças voltando da escola. Sem analisar a tirinha por completo e supondo que a frase terminasse em “negócio”, são possíveis diversos significados, seja uma regra, um conteúdo, um tipo de comportamento, podemos dizer que essa expressão se torna polissêmica.

No entanto, quando analisamos todo o enunciado, infere-se que Miguelito está se referindo ao conteúdo (assunto) sintático ensinado na aula, sujeito e predicado, conforme apresentado no Dicionário da Academia Brasileira de Letras e no Dicionário Aurélio Digital.

Figura 4: Tirinha de Calvin.



Fonte: WATTERSON, B. Calvin & Hobbes (1987).

Analisando a Figura 4, tirinha de Calvin, apenas pelo contexto situacional, observamos que o menino está bem irritado com algo, e sua mãe o escuta com atenção. Nesse sentido, se o enunciado parasse em “esse”, teríamos uma ambiguidade semântica, uma vez que o sentido do vocábulo “negócio” não seria explícito. Contudo, ao analisarmos o enunciado completo, juntamente com o contexto situacional, notamos que Calvin utiliza o termo para se referir ao fenômeno climático, efeito estufa, ou seja, assim como na figura 3, o termo tem sentido de assunto.

TREM: *s.m.* 1.(Bras.) série de vagões puxado por uma locomotiva, que anda sobre trilhos. 2.coisa; negócio; troço. 3. pertence. 4. traste. 5.(Bras.) utensílios. (CEGALLA, 2005, p. 840)

Ao analisarmos a palavra “trem” no dicionário de Cegalla (2005), é perceptível que este é o termo que possui menos definições. Todavia, é o que mais apresenta definições relacionadas à oralidade, ao vocabulário popular brasileiro, em conjunto com as definições tradicionais e linguagem formal.

Na definição do Cegalla (2005), o vocábulo “trem” aparece como sinônimo dos outros dois termos analisados no presente trabalho, “coisa” e “negócio”, verificando-se assim, o reconhecimento da oralidade no registro formal de sentidos.

TREM: *s.m.* 1. Conjunto formado por vagões e pela locomotiva que os puxa. 2.reg. Treco. 3. Pertences, objetos, bagagem. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 1253)

Observando o dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008) é válido ressaltar a presença de uma variação regional como definição da

palavra, situação que não ocorreu de maneira explícita como variação regional em nenhum dos outros dois verbetes retirados desse dicionário.

TREM: *s.m.* **1.** Conjunto de objetos que formam a bagagem de um viajante. **2.** Comitiva, séquito. **3.** Mobiliário duma casa. **4.** Conjunto de objetos apropriados para certos serviços. **5.** Carruagem, sege. **6.** Vestuário, traje, trajo. **7.** *Mar. G. Bras.* Grupamento de navios auxiliares destinados aos serviços (reparos, abastecimento, etc.) de uma esquadra. **8.** *Bras.* Comboio ferroviário; trem de ferro. **9.** *Bras.* Bateria de cozinha. **10.** *Bras. MG C.O. Pop.* Qualquer objeto ou coisa; coisa, negócio, treco, troço; **11.** *Bras. MG S. Fam.* Indivíduo sem préstimo, ou de mau caráter; traste. **12.** *Bras. MG Pop.* Diz-se de pessoa ou coisa ruim, ordinária, imprestável; trenheiro. (AURÉLIO digital, 2020)

Já no dicionário digital Aurélio (2020), a presença de variações regionais e informais na definição de trem é recorrente. Notamos que dos três dicionários que foram analisados, esse é o que mais apresenta definições para essa expressão. As definições presentes são, em sua maioria, referentes à linguagem formal. É válido observar a presença de um termo técnico utilizado pela Marinha de Guerra como uma forma de brasileiro. Mas também são apresentadas definições chamadas de brasileirismos, que são variações presentes no território brasileiro.

É interessante observar que é fácil identificar que os mineiros utilizam essa expressão como gíria em seu vocabulário. O dicionário traz as definições que são atribuídas ao regionalismo popular mineiro, e, também, de forma mais afunilada do sul de Minas como uma expressão familiar.

Figura 5: Tirinha do Blog BH Dicas.



Fonte: <https://bhdicas.uai.com.br/tirinhas-mineiras/>.

Na figura 5 observa-se a presença das três expressões selecionadas para o presente trabalho. Percebe-se que ocorre uma mudança sintática do termo “coisa”, dicionarizado como substantivo. Mas também, na figura 5 identificamos a mudança de categoria, uma vez que o termo aparece como verbo “coisando”.

Já o vocábulo “trem”, do ponto de vista situacional, percebe-se que é usado com o sentido equivalente a objeto. Ainda que o termo seja

reconhecidamente um regionalismo, o que fica claro ao verificar o nome da tirinha, na aplicação do enunciado, o termo é usado em seu sentido mais usual de objeto, encontrada nos três dicionários analisados.

Figura 6: Tirinha do Robô.



Fonte: MEDDICK, J. Robô, Intercontinental Press (1999).

Assim como na figura 5, a expressão “trem” também possui um sentido de coisa, uma vez que as duas estão sendo utilizadas em contextos regionais e em uma conversa informal. Nessa análise, observando apenas o contextual, nota-se que o homem passou um tempo em um local rural e devido ao tempo que ficou nesse lugar, acabou adquirindo os hábitos de fala regionais.

4. Considerações finais (ou conclusão)

A partir das análises notou-se que os significados das expressões “trem”, “negócio” e “coisa” podem apresentar diversos sentidos, em alguns casos, extrapolando os significados apresentados nos dicionários formais. É válido ressaltar que a língua está sempre em um constante processo de mudança, gerando variação sintática, semântica, fonética e isso recai principalmente sobre os significados que são atribuídos às palavras e expressões cotidianas.

A construção dos sentidos tem certa dependência do campo sintático e contextual e também do repertório de mundo dos indivíduos, especialmente quando se trata de unidades polissêmicas e construções metafóricas. Assim, é por meio de uma análise contextual, situacional e histórico-social, juntamente com uma análise do enunciado, que ocorre a construção

dos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2008.
- AURÉLIO. *Dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino, 2020.
- BROWNE, C. Hagar. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 de junho de 1991.
- CEGALLA, Domingos. *Dicionário Escolar*. 1. ed. São Paulo: Nacional, 2005.
- DAMASCENO, M. A. *Verbos polissêmicos: propriedades semânticas e processos metafóricos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. 128f.
- FERRARI, L. Semântica objetivista ou semântica cognitiva? Implicações do modelo semântico na análise de condicionais. *Gragoatá*, v. 20, n. 38, 30 jun. 2015.
- GEERAERTS, D. (Org.). *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p.1-28
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. 2^{ed}. Nova York: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G. Conceptual metaphor: the contemporary theory of metaphor. In: GEERAERTS, D. *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlim: 2006. p. 185-238
- MEDDICK, J. Robô, *Intercontinental Press*, 1999.
- QUINO. *Toda Mafalda*. 6. ed. São Paulo: Martins, 2003.
- SANTOS, E. S. O estudo do significado sob a perspectiva da linguística/semântica cognitiva. *Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural*, v. 5, n. 1, p. 11-27, Salvador-BA, ago. 2016.
- SASDELLI, A. Mineirices. *BH dicas*, [S.l.], p. 1-1, 13 dez. 2017. Disponível em: <https://bhdicas.uai.com.br/tirinhas-mineiras/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

TOGEBY, K. Grammaire, lexique et sémantique. *Cahiers de Lexicologie*, 1, v. 6, Paris: Didier, 1965.

WATTERSON, B. O melhor de Calvin. *Estadão*, [S.l.], p. 1-1, 9 mar. 2017. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/quadrinhos/bill-watterson,o-melhor-de-calvin,708469>. Acesso em: 19 out. 2022.

WATTERSON, B. *Calvin & Hobbes*, Watterson/Dist. by Universal Uclick, 1987.

**“A REVOLUÇÃO DOS BICHOS”, DE GEORGE ORWELL:
GRAPHIC NOVEL E NOVAS FORMAS DE LER
UM CLÁSSICO LITERÁRIO**

Tainá Martins da Silva (UVA)

tainamartinssilva12@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

O presente projeto tem como finalidade problematizar a formação do jovem leitor do século XXI, atrelado ao uso de clássicos literários do cânone ocidental, para o ensino da língua inglesa do Ensino Fundamental II. Busca-se, por meio deste estudo, refletir sobre o papel das novas adaptações dos clássicos literários como mediadores para o desenvolvimento do letramento literário nas escolas, oportunizando, aos estudantes, tornarem-se críticos, criativos e autônomos. Levando em considerações os conceitos apresentados, foi escolhida a obra “A Revolução dos Bichos” [2018], de George Orwell, e sua adaptação para gênero *graphic novel*, por Odyr (ORWELL, 2018). Buscaram-se estudos sobre práticas que ofereçam bases consistentes para inserir gêneros intersemióticos nos ambientes de escolarização como instrumento de aprendizagem, com base nas habilidades e competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2018). As principais fontes consultadas foram: Barbosa (2011); Basal; Aytan; Demir (2016); Candido (1995); Chun (2009); Cosson (2013); Hammond (2009); Rojo (2004); Rojo; Barbosa (2015). No projeto em questão, são avaliados conceitos de multiletramentos e aspectos culturais que possam ser facilmente trabalhados em sala de aula. Dessa forma, utilizam-se da adaptação *graphic novels* como ferramenta de aplicação prática-social, em que seja possível trabalhar fatores culturais e linguísticos com os estudantes.

Palavras-chave:

Literatura. Multiletramentos. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The purpose of this project is to problematize the formation of young readers in the 21st century, linked to the use of literary classics from the western canon, for teaching English in Elementary School II. The aim of this study is to reflect on the role of new adaptations of literary classics as mediators for the development of literary literacy in schools, providing opportunities for students to become critical, creative and autonomous. Taking into account the concepts presented, the work “A Animal Revolution” [2018], by George Orwell, and its adaptation to the graphic novel genre, by Odyr (ORWELL, 2018). Studies were sought on practices that offer consistent bases for inserting intersemiotic genres in schooling environments as a learning instrument, based on the skills and competences proposed by the BNCC (BRASIL, 2018). The main sources consulted were: Barbosa (2011); Basal; Aytan; Demir (2016); Candido (1995); Chun (2009); Cosson (2013); Hammond (2009); Rojo (2004); Rojo; Barbosa (2015). In the project in question, concepts of multiliteracies and cultural aspects that can be easily worked in the classroom are evaluated. In this way, graphic novel adaptations are used as a practical-social

application tool, where it is possible to work on cultural and linguistic factors with students.

Keywords:

Literature. Multiliteracies. Elementary School.

1. Considerações iniciais

A pesquisa busca analisar a importância do uso de clássicos literários adaptados dentro do ambiente escolar para o ensino da língua inglesa, bem como investigar como a adaptação para o *graphic novel* pode contribuir para a formação dos jovens leitores, atrelados a um ensino que busque a autonomia, criticidade e o desenvolvimento de práticas de letramento literário.

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas). (ROJO, 2004, p. 2)

Segundo Rojo (2004), ler envolve capacidades que vão além da simples decodificação dos textos, e, quando há o uso de procedimentos e capacidades que buscam ir além da simples decodificação dos textos, temos então a preocupação com as práticas de letramento. Em vista do cenário atual, é de maior importância que os alunos possuam esse letramento, já que novos gêneros textuais estão surgindo e, cada vez mais, há um maior número de textos que incluam imagens, junto às palavras. Tal compreensão se faz necessária para estabelecer uma conexão devidamente apropriada entre a imagem, o texto e a mensagem.

As adaptações das obras literárias⁵ desenvolvem um papel importante na formação do jovem leitor ao apresentar uma nova forma de os alunos conhecerem e se interessarem por clássicos literários da língua inglesa que fazem uso de recursos visuais e audiovisuais com aos quais os alunos se identificam. Dessa forma, as adaptações estimulam a produção textual, a leitura crítica, o conhecimento cultural e o trabalho interdisciplinar para a formação do jovem leitor.

⁵ A presente pesquisa fez parte do Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida (PIC-UVA), de 2021, intitulada *Clássicos literários em língua inglesa e suas adaptações: Leitura crítica e perspectivas pedagógicas para o Brasil do século XXI*, desenvolvido junto o autor Carlos Vinícius de Freitas Santos, sob a orientação da Profa Dr^a Silvana Moreli V. Dias.

No projeto em questão, são avaliados conceitos de letramento e multiletramentos e aspectos culturais que possam ser facilmente trabalhados em sala de aula. Dessa forma, utilizam-se da adaptação *graphic novels* como ferramenta de aplicação prática-social, em que é possível trabalhar fatores culturais e linguísticos com os estudantes.

Levando em considerações os conceitos apresentados, foi escolhida a obra “A Revolução dos Bichos” [2018], de George Orwell, e suas adaptações para gênero *graphic novel* por meio de práticas que insiram gêneros intersemióticos nos ambientes de escolarização como instrumento de aprendizagem, com base nas habilidades e competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2018).

2. Metodologia

A pesquisa aborda a adaptação da obra *A revolução dos bichos*, de George Orwell, para o *graphic novel* e sua importância significativa como forma de trabalhar em sala de aula um clássico literário explorando os conhecimentos prévios e a autonomia do jovem leitor com o propósito de desenvolver as habilidades e as competências preconizadas pela BNCC (BRASIL, 2018). Através desses apontamentos, a pesquisa desenvolveu-se com base na metodologia bibliográfica em Cervo e Bervian (1996).

Mais ainda, foi aplicado, aos professores da rede pública e privada e com os alunos do 9º ano do ensino fundamental II, um questionário com o propósito de analisar as práticas de leitura realizadas em sala de aula e o papel de textos que façam uso da linguagem verbal e não verbal para o estudo de uma obra. Em seguida, foi desenhado um projeto didático, inspirado livremente na sequência didática de Cosson (2013).

O objetivo é desenvolver uma reflexão sobre o papel dos clássicos literários do cânone ocidental adaptado para o gênero *graphic novel* como instrumento de incentivo para a formação do leitor e como recurso a ser explorado nas aulas com a finalidade de estabelecer conexões entre a linguagem verbal e não verbal por práticas de multiletramentos, buscando desenvolver a produção textual dos alunos em diferentes perspectivas sociointeracionais, sempre voltando-se para a comunicação entre sujeitos leitores.

Dentre os objetivos específicos da pesquisa realizada, destaca-se que: pretende-se trabalhar a produção textual dos alunos em diferentes perspectivas sociointeracionais, sempre voltando-se para a comunicação

entre sujeitos leitores; apresentar o *graphic novel* sua contribuição para a formação de jovens leitores; incentivar a construção do pensamento crítico, a partir da adaptação da obra “A revolução dos bichos”, de George Orwell; abordar a adaptação da obra em perspectiva multissemiótica; e estabelecer conexões entre o texto e a imagem como recursos de interpretação. A obra escolhida para a formulação do projeto didático foi adaptada e ilustrada por Odyr e traduzida por Heitor Aquino Ferreira. A primeira edição da obra, pelo selo Quadrinhos em Cia., da editora paulista Companhia das Letras, saiu em 2018.

3. *Graphic Novel*: definição

Graphic novel, de fato, não é um gênero textual recente. Cada vez mais conhecido, vem se mostrando produtivo para aqueles que buscam romper laços com o ensino tradicional e, ao mesmo tempo, desenvolver uma leitura crítica e eficiente com os alunos.

Muitos autores ainda não conseguiram uma definição concreta sobre tal gênero. Muitos acreditam que se trata de uma revista em quadrinhos, ao passo que outros acreditam que existe uma distinção clara tanto em seu formato, quanto que na escolha de seus temas. Algo inevitável de se notar ao lermos um *graphic novel* é que seus temas abordam aspectos da realidade humana, e seus traços e imagens são diferentes das adotadas pelos quadrinhos, que normalmente abordam temas de super-heróis.

4. “A revolução dos bichos”, de George Orwell: perspectivas para a leitura de um texto adaptado na sala de aula

Foi possível notar, por meio das respostas ao questionário aplicado aos docentes, pelo *Google forms*, diversos problemas em relação às práticas de leitura das aulas de inglês realizadas em sala de aula, que vão desde a falta de domínio da língua inglesa dos discentes, até o uso constante dos textos presentes nos livros didáticos. Após a análise dos dados coletados com os alunos, também pelo *Google forms*, confirmou-se que o único estímulo à leitura que os alunos recebem da escola é através de textos disponíveis no material didático.

Portanto, os dados coletados são os pontos principais para o encaminhamento de uma sequência didática que possibilitará o desenvolvimento

de práticas de leitura em sala de aula que estimule a formação e a autonomia dos jovens leitores.

“A revolução dos bichos” (2018) foi escolhida para ser trabalhada com os alunos do ensino fundamental II devido a sua adaptação trazer traços e imagens marcantes feitas pelo ilustrador Odyr, conseguindo estabelecer perfeitamente uma relação com o texto de Orwell e suas imagens. Esse fator permite que as propostas de habilidades e competências estabelecidas pela BNCC possam ser claramente exploradas (Cf. BRASIL, 2018).

Analizando o livro, é possível fazer um trabalho interdisciplinar, pois a obra traz temas relevantes a serem debatidos e que vão ao encontro das propostas de ensino para 9º ano do ensino fundamental II. Temos apresentação de temas como: Revolução Russa, Totalitarismo (sátira e alegoria), exploração do trabalho, desigualdades sociais, deturpação de ideais e manipulação das massas. Além do que é proposto para este projeto, tal obra permite que o professor e o aluno tenham acesso a inúmeras possibilidades de leitura e de interpretação por meio clássico adaptado.

A presente pesquisa envolveu o encaminhamento do projeto didático para a turma do 9º do Ensino Fundamental II com base nas propostas para o ensino da Língua Inglesa da BNCC (Cf. BRASIL, 2018). Propõe-se que os alunos possam ter o contato com o livro no primeiro momento e que seja debatido com eles o que esperam encontrar no livro.

Cabe ressaltar que a leitura primeiramente será feita em português. Após a leitura, será possível que os alunos tenham contato com o texto em inglês, a fim de trabalhar com a *canção dos bichos* ali presente. Em seguida, a proposta é pedir que os alunos identifiquem os elementos argumentativos que são usados em inglês, assim como os adjetivos.

Pede-se, por fim, que os alunos criem um final alternativo para a história no formato de *graphic novel* intitulado “O julgamento”. Espera-se que, após a leitura crítica, eles consigam refletir sobre as características dos personagens, principalmente o Napoleão, bem como sobre os temas que são abordados na obra e, assim, elaborarem, em grupos, um final em que se possam explorar os elementos da argumentação, como proposto pela BNCC (Cf. BRASIL, 2018), com o uso da imagem e texto para a reconstrução do julgamento em inglês, a ser realizado pelos próprios estudantes.

5. Conclusões

Ao abordarem-se as novas formas de ler um clássico literário, é aberta a discussão sobre como os novos gêneros tratam a complexidade dos temas e da própria literatura, de forma que se consegue alcançar o leitor/ aluno, sendo possível trabalhar aspectostanto da língua portuguesa, quanto da língua inglesa.

Desta maneira, a pesquisa se desenvolve à medida em que se busca construir aplicações didáticas que possam se relacionar com os contextos socioculturais dos estudantes, permitindo que haja uma melhor vivência de conteúdos e práticas pelos alunos. Coube, então, através da metodologia aplicada da pesquisa, observar os possíveis fatores que seriam construtivos para romper os obstáculos indicados pela pesquisa de campo, realizada por meio do *Google Forms*, como o excessivo emprego de material didático, sem considerar a vivência por parte dos alunos.

A leitura, então, de acordo com diversas fontes coletadas e referenciadas ao longo da pesquisa, reafirma o poder da narrativa apresentada para os alunos através de adaptações que possam se comunicar melhor com as novas tecnologias e formas alternativas de se contar uma história. Nesse sentido, a relação imagem e texto presente no *graphic novel* pode servir como recurso para o desenvolvimento de práticas de letramento em sala de aula, e as atividades dos docentes podem explorar esse elemento em consonância com a BNCC (Cf. BRASIL, 2018).

Finalizando, o tema da pesquisa busca atender às novas formas de se ler uma narrativa, em que seja possível interpretar uma mesma história através de novos gêneros e perspectivas renovadas, que possam ser atrair o aluno, fazendo-o compreender como sua visão pode ser ampliada por meio de novos pontos de vista e como uma boa leitura pode ser interessante. Assim, é possível dizer que, para futuras aplicações, a pesquisa permite demonstrar como explorar uma obra literária em outro gênero textual, trabalhar as diferentes visões de uma narrativa em diferentes contextos, culturas ou línguas, não apenas atendendo às demandas do currículo escolar, mas também como uma trilha em direção à consciência política e à transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Revista Educ. foco*, v. 16, n. 1, p. 145-67, Juiz de Fora, 2011.

BASAL, Ahmet; AYTAN, Talat; DEMIR, İbrahim. Teaching Vocabulary with Graphic Novels. *English Language Teaching*, v. 9, n. 9, p. 95-109, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC. Brasília-DF: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio et al. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995. p. 235-63

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: McGraw Hill, Pearson Universities, 2006.

CHUN, Christian W. Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching Maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 53, n. 2, p. 144-53, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

HAMMOND, Heidi Kay. *Graphic novels and multimodal literacy: A reader response study*. University of Minnesota, Pro Quest Dissertations Publishing, 2009.

JAFFE, Meryl. *Raising a Reader!*. 1. ed. New York: A Comic Book Legal Defense Fund Publication, 2015.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. Trad. de Heitor Aquino Ferreira. Adaptado e ilustrado por Odyr. 1. ed. São Paulo: Quadrinhos em Cia., 2018.

ORWELL, George. *Animal Farm*. Nova York: Harper Collins Publishers, 2021.

PASCUALI, Daniele Cristina dos Santos. *Gênero Graphic Novel: histórias para uma nova geração de leitores*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2017.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

em Rede. CD do Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Cenp/SEE-SP, 2004.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 85-113

A SEMÂNTICA COGNITIVA E SUA APLICAÇÃO NA ANÁLISE DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Calvin Cossich de Almeida (IFF)

calvincossich@gmail.com

Evelyn Clen Barcelos Tomaz (IFF)

evelynclen03@gmail.com

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Juan Carlos Carvalho dos Santos (IFF)

juancarloscrvlh@gmail.com

Kayo Oliveira dos Santos (IFF)

kayoliveira477@gmail.com

Mirella Rocha Baptista (IFF)

mirellarbaptista@gmail.com

Najla Freitas Ferreira (IFF)

najla.ffreitas@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise da história em quadrinhos “Heróis em crise”, publicada no Brasil pela editora Panini, sob a perspectiva da Semântica Cognitiva. Para a análise da construção de sentido do objeto foram considerados aspectos linguísticos e extralinguísticos, além de algumas das principais características deste gênero textual. Pretende-se analisar como esses mecanismos agem na estruturação da compreensão da mensagem, correlacionando o processamento mental e cognitivo aos conhecimentos linguísticos e pragmáticos. O diferencial da presente proposta é demonstrar como as Histórias em quadrinhos podem ser utilizadas em âmbito educacional de maneira diversificada, visando a educação linguística, abrangendo o ensino básico e superior.

Palavras-chave:

Educação. Semântica Cognitiva. História em quadrinhos.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the comic book “Heroes in Crisis”, published in Brazil by Panini, from the perspective of Cognitive Semantics. For the analysis of the construction of meaning of the object, linguistic and extralinguistic aspects were considered, in addition to some of the main characteristics of this textual genre. It is intended to analyze how these mechanisms act in structuring the understanding of the message, correlating mental and cognitive processing to linguistic and pragmatic knowledge. The differential of this proposal is to demonstrate how comics can be used in an educational context in a diversified way, aiming at language education, covering basic and higher education.

Keywords:

Comics. Education. Cognitive Semantics.

1. Introdução

Os estudos semânticos, sobretudo da semântica cognitiva, apresentam grande importância no cenário educacional, entretanto, muitas vezes, não são abordados visando a educação linguística no ensino básico. Tendo isso em vista, este trabalho busca aplicar os conceitos da semântica cognitiva apresentados por Campos (2013), Santos (2015) e Ferrari (2011) na interpretação da história em quadrinhos “Heróis em crise” que trata de questões psicológicas, podendo ser trabalhado tanto com o público da educação básica quanto o ensino superior, com temas relacionáveis e rotineiros atualmente. A pesquisa foi realizada metodicamente por meio da leitura, seleção de páginas e análise da HQ, sendo classificada como descritiva, de cunho bibliográfico, e quanto à abordagem, apresenta caráter qualitativo. Desta forma o presente trabalho visa contribuir tanto para o entendimento de como a semântica cognitiva pode ser trabalhada nos textos analisados, quanto sugestões para a aplicação em sala de aula.

2. A semântica cognitiva como base teórica

A Semântica Cognitiva está relacionada não possui uma única ideia fundadora e nem uma área de estudo delimitada, na verdade, consiste em um conjunto de estudos que compartilham uma perspectiva geral. A Linguística Cognitiva busca compreender e explicar o que é subjetivo à manifestação da linguagem humana, ou seja, leva em consideração fatores subjetivos, emocionais, sociais e culturais e analisa de que maneira tais fatores interferem na formulação do pensamento e na elaboração da linguagem.

Desta forma, analisa-se a interdependência existente entre mente e linguagem, e de que maneira essa interdependência interfere na formulação dos conceitos linguísticos. No caso da Semântica Cognitiva, a análise de tais fatores se dá com o objetivo de estudar o significado como conceitualização.

Sob essa ótica, um dos principais fenômenos semânticos a serem estudados pela Semântica Cognitiva são as metáforas, ressaltando seu caráter dinâmico e extrapolando a visão restritiva de figura de linguagem vinculada à literatura ou a um recurso estilístico. Trata-se de algo além disso, refere-se a uma estrutura conceitual inserida em nossa linguagem

ordinária. É um recurso que permite relacionar nossas experiências e percepções de mundo com o discurso.

A importância das metáforas reside no fato de elas representarem um dos pilares de toda atividade mental para a Semântica Cognitiva. Assim, o significado é construído a partir de estruturas conceituais e categorias mentais, formadas de acordo com experiências próprias (Cf. CAMPOS, 2013).

A metáfora permite que haja uma transferência de propriedades entre conceitos, possibilitando que um domínio fonte, de origem empreste seus conceitos a um domínio alvo, de chegada, ou de destino, sobre o qual se sobrepõem os tais conceitos de origem. É uma projeção de um domínio sobre o outro, possibilitando uma analogia entre dois conceitos distintos.

Para a Semântica Cognitiva, múltiplos sentidos das metáforas resultam das experiências, dos movimentos corpóreos e das interações dos seres humanos com o mundo que os cerca, e não apenas de um processamento mental. A linguagem não é vista como módulo isolado, mas como parte da cognição e, por isso, deve ser estudada dentro do contexto da conceptualização. Com base nesta afirmação, Santos (2015) sintetiza a Linguística ou Semântica Cognitiva da seguinte maneira:

Nessa afirmação, duas questões importantes da Linguística/Semântica Cognitiva se evidenciam: a subjetividade na formulação de conceitos e o caráter perspectivista do significado. Ambos caracterizam a orientação interpretativa e, portanto, hermenêutica dessa ciência. Sendo assim, os significados resultam de uma representação mental particular, subjetiva, que decorre de processos cognitivos (como atenção, percepção, memória, categorização etc.) do indivíduo, que, por sua vez, estão atrelados a aspectos culturais, sociais, políticos, entre outros. (SANTOS, 2015, p. 24)

Portanto, sob a ótica cognitiva, o estudo da significação, pauta-se na experiência e nas relações estabelecidas entre os seres humanos e o meio em que vivem. Dessa maneira, o significado linguístico faz-se perspectivista, pois está intrinsecamente relacionado aos conhecimentos e experiências, individuais e coletivas dos usuários da língua.

Além da significação, há outros aspectos da semântica cognitiva, como a categorização, por exemplo, que serão utilizados nas análises elaboradas neste trabalho. A categorização é o processo utilizado para agrupar entidades semelhantes em classes específicas (Cf. FERRARI, 2011).

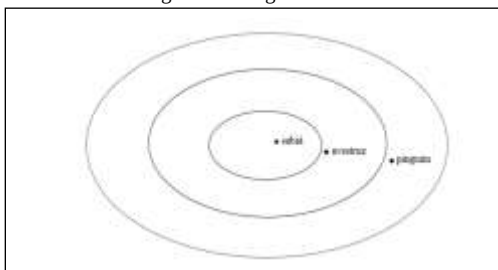
Esse processo funciona levando em consideração os atributos que cada categoria possui e as definem. Na categoria AVE, por exemplo, os

atributos definidores são: ter bico, duas asas, penas, poder voar e colocar ovos.

[...] para que um animal possa ser considerado uma ave, deve apresentar todos esses atributos (condição necessária); além disso, basta que o animal apresente exatamente esses atributos (condição suficiente). (FERRARI, 2011, p. 33)

Nesse caso, pinguins e avestruzes não poderiam ser considerados pertencentes ao núcleo, por não poderem voar, logo, estariam na parte mais periférica da categorização. Para Ferrari (2014, p. 41), a categorização de base cognitivista “envolve desde representantes mais centrais, com suficiente similaridade ao protótipo, até representantes muito periféricos, que constituem efeitos do protótipo e apresentam poucos traços em comum com o núcleo categorial”.

Figura 1: Categoria Radial.



Fonte: Ferrari, (2011, p. 42).

Esse modelo foi retomado por Katz e Fodor que juntos criaram um sistema de traços para definir a estrutura semântica de itens lexicais. Dessa forma, animais como égua teriam definição diferente à de um cavalo no que tange o gênero, além de potro, tendo a definição diferente no que tange idade. “(...) CAVALO seria [EQUINO], [MACHO+], [ADULTO+], enquanto ÉGUA seria [EQUINO], [MACHO-], [ADULTO-]” (FERRARI, 2011). Esse modelo, entretanto, atraiu diversos questionamentos, Wittgenstein chegou a apontar a dificuldade de definir a palavra GAME (jogo), pois qualquer traço para definir essa categoria, não estaria associado a todos os seus membros. Só chamamos algumas atividades de GAME por manterem alguns traços em comum com as outras, mas não necessariamente todos.

Diversas pesquisas na categorização de objetos mostraram que a categorização apresenta níveis de inclusão como o nível básico de

especificidade que apresenta características específicas que lhe conferem status especial.

- (i) Os indivíduos usam padrões de comportamento motor semelhantes para interagir com os membros da categoria.
- (ii) Uma imagem mental única pode representar toda categoria.
- (iii) Os membros da categoria têm formas globais percebidas como similares.
- (iv) A maior parte das informações úteis e do conhecimento dos falantes sobre os membros da categoria são organizados. (FERRARI, 2011, p. 39)

Então se pegarmos, por exemplo, a categoria básica CARRO, conseguiremos perceber que ela obedece ao critério (i), pois podemos imaginar alguém fazendo mímica de que está dirigindo um carro, mas não podemos ter certeza de que acontecerá a mesma coisa com VEÍCULO. Percebemos também que segue o critério (ii), pois é facilmente possível imaginar um carro, mas ao tentar imaginar um veículo, poderá ser qualquer um. Isso também mostra que está seguindo o critério (iii), pois as formas dos carros são similares. E por fim, é mais fácil para os falantes organizarem um conjunto de informações sobre CARRO do que sobre VEÍCULO, dessa forma então seguindo o critério (iv).

Foram apontados, nos estudos de Ferrari, outros dois níveis relevantes: o superordenado e o subordinado, que podem ser definidos como o superordenado a categoria mais geral, que possui uma especificidade menor que a subordinada que por sua vez apresenta um nível de especificidade bem maior que a categoria básica, por exemplo: Veículo (superordenado), Carro (básico) e Mercedes (subordinado).

Entre os protótipos e fronteiras categoriais (Figura 1), há membros organizados em uma escala de prototipicidade. A organização categorial envolve desde representantes mais centrais, muito similares ao protótipo, até representantes mais periféricos que constituem efeitos dos protótipos, apresentando poucos traços em comum com o núcleo categorial. Por exemplo, se colocarmos o SABIÁ no núcleo prototípico da categoria AVE, o AVESTRUZ apresenta quase todos os traços, menos poder voar e fica então um pouco afastado do protótipo. Já o PINGUIM fica mais longe, próximo da fronteira categorial.

O contexto também tem um papel importante na construção do sentido, como por exemplo, se pensarmos em uma árvore de Natal, provavelmente a árvore imaginada seria um pinheiro, mas se pensarmos em uma árvore da orla baiana, provavelmente a referência será um coqueiro. Isso

aponta que dependendo do contexto os membros centrais podem ser diferentes dos protótipos não contextualizados.

3. O objeto discursivo: História em Quadrinhos

As histórias em quadrinhos são consideradas, desde seu surgimento discreto nos jornais, uma forma de comunicação inteligente. Dentro desse gênero textual temos o predomínio de uma tipologia de sequências narrativas que se utilizam de mais de um código para passar a sua mensagem, no caso do presente trabalho, o código verbal e o visual. Segundo Santos (2015), essa comunicação entre os códigos é o que vai estabelecer sentido diante do conhecimento pragmático do leitor.

Busca não só descrever os fenômenos linguísticos que se manifestam na linguagem humana, como também tenta explicar o que subjaz à sua manifestação, levando em conta fatores subjetivos, emocionais, mas sobretudo, sociais e culturais que interferem na formulação do pensamento e na elaboração da linguagem. Além disso, busca analisar, dentre outras coisas, de que maneira se estabelece a interdependência linguagem/mente e como o subjetivismo do homem e o seu conhecimento enciclopédico interferem na formulação de conceitos. (SANTOS, 2015, p. 21)

Na criação de uma HQ, ocorrem muitos processos simultaneamente, como escolha das cores, desenhos, traços, tudo pensado pelo(s) produtor(es), a fim de que seja possível a construção do sentido. No plano visual, tem-se a escolha do contorno que como relata Danielski Batista (2008), que pode ser rígido, fluido ou borrado. A opção, dependendo do contorno, pode estabelecer uma referência de verossimilhança, rememoração do passado, um sonho etc.

Ainda entra em questão o próprio veículo que abrigará essa história em quadrinho, o público que vai recebê-la em um jornal não é o mesmo público de uma história em um livro dentro de um universo de super-heróis com leis próprias, como é o caso do presente trabalho.

Todo esse conjunto de ferramentas visuais escolhidas pelo autor; o contorno, as cores, são as *metáforas visuais*⁶ que servem justamente para complementar o que está inserido verbalmente na HQ. Dentro dessas histórias existe uma relação de interdependência, portanto, uma linguagem

⁶ As metáforas visuais compreendem signos ou convenções gráficas e apresentam uma relação direta ou indireta com expressões de senso comum como ver estrelas, falar cobras e lagartos. Têm como objetivo expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. (BATISTA, 2008, p. 49)

não se sobrepõe a outra, o que deixa o gênero suscetível à análise pelo viés da semântica cognitivista e seus diversos artifícios. O conhecimento de mundo e enciclopédico daquele que recebe a informação, também são considerados fatores determinantes na construção/compreensão do sentido e da mensagem da HQ preterida neste trabalho.

4. A semântica cognitiva como base teórica

A história em quadrinhos selecionada como objeto para a análise consiste em uma narrativa dividida em 9 volumes. Heróis em Crise pertence à editora Panini – licenciada pela *DC Comics* – e seus autores são Tom King (roteiro), Clay Mann (arte) e Tomeu Morey (cor), tendo sua tradução do inglês para o português por Leonardo Camargo.

Esta HQ foi escolhida por tratar de temas que concernem à psique humana, portanto, apresenta diversas metáforas e possui uma boa base para uma análise no viés da semântica cognitiva. O enredo é pautado nas dificuldades psicológicas que os heróis (e vilões) têm por causa de suas ocupações, levando em consideração iminentes danos psicológicos e emocionais causados pelas situações adversas pelas quais eles passam.

Quando um herói atinge seu limite emocional e psicológico no combate ao crime, ele é designado ao Santuário, um lar de tratamento e paz. Ou ao menos essa era a ideia. Quando o caos se instala num ambiente repleto de superseres e a crise se espalha pelo mundo, somente Superman, Batman e a Mulher-Maravilha podem restabelecer a ordem. Certo? (KING, 2018)

Na história, um dos heróis e líderes da Liga da Justiça, Batman, cria um mecanismo para ajudar outros heróis a lidarem com suas questões psicológicas. Conhecido como “Santuário”, o mecanismo se trata de uma casa em que, de forma anônima, qualquer um pode utilizar de suas dependências pelo tempo que acredita ser necessário.

O Santuário se assemelha a um hotel, porém, com salas de simulação com o intuito terapêutico de reviver memórias e robôs terapeutas com sistema de apagamento automático de dados após cada sessão, para que a identidade e questões pessoais sejam preservadas em total anonimato. Por se tratar de uma história extensa, apenas os trechos que retratam momentos de terapia de heróis e vilões serão utilizados para análise neste presente estudo.

Por meio da semântica cognitiva, é possível perceber as pistas de que o indivíduo toma consciência do quanto está imerso e rodeado de questões sociais dos mais diversos temas. Diante disso, a HQ foi selecionada como objeto de estudo na intenção de dinamizar o ensino da semântica

cognitiva em sala de aula, por ser um gênero que atrai a atenção de diferentes públicos.

Figura 2: *Frames* da história em quadrinhos.



Fonte: “Heróis em Crise” por DC Comics.

A figura 2 mostra o herói Hot Spot, nome utilizado na geologia para indicar “pontos quentes” ligados à atividade magmática presente na superfície terrestre. O personagem usa um jargão que traduz a expressão, dizendo que seu lema é “Estou só aquecendo!”. A expressão tanto pode ser vista como uma metáfora, possibilitando uma interpretação de iniciação, ou seja, substituição através da frase “estou só começando”, como pode também levando em consideração o contexto, já que ele possui habilidades ligadas ao calor.

Neste segundo caso, o que é metafórico passa a ser literal, aplicando a convencionalidade, característica sistemática da metáfora. Partindo do fato de que no inglês, idioma original do objeto de estudo, a palavra “hot” significa sensualidade, ligado diretamente esse adjetivo ao seu significado literal que é calor, esse aspecto é evidenciado na linguagem corporal do personagem e no vermelho presente em sua paleta de cores, mostrando ele confiante e a presença do vermelho incita a questão do desejo e calor.

Figura 3: *Frame* da história em quadrinhos.



Fonte: “Heróis em Crise” por DC Comics.

De forma similar à figura 2, a figura 3 trabalha a pragmática de forma sutil, utilizando essa referência da “piada de jogar cocô”, ato comumente praticado por macacos e primatas em geral. A referência aparece conectada a imagem cujo personagem é um primata.

Todavia, ressalta-se que no contexto utilizado, o personagem é racional, e isso o diferencia dos demais primatas, tornando-o capaz de trazer significação para as palavras e frases e, conseqüentemente, podendo se ofender com o que foi dito, como é mostrado na figura 3. Na figura também é mostrado o uso de outra metáfora, “...vieram pra cima de mim...”, que é uma expressão usada para quando alguém se refere a você, mas pelo frame é possível perceber que não foi aplicada de forma literal.

Figura 4: *Frame* da história em quadrinhos.



Fonte: “Heróis em Crise” por DC Comics.

Na figura 4 a pragmática traz ambigüidade para a frase “Todos estão gritando por dentro”, partindo do fato que o Santuário é um lugar onde os personagens suprem suas necessidades psicológicas. Neste caso, o personagem presente na imagem 4 apresenta habilidades telepáticas, transitando entre o metafórico e o literal, já que não há especificações no texto que direcionam a um único sentido para o frame da HQ.

Figura 5: *Frame* da história em quadrinhos.



Fonte: “Heróis em Crise” por DC Comics.

Após apresentar alguns frames da HQ analisada é possível perceber um padrão, a forma fluida que o gênero textual trabalha o metafórico e o literal. Esta é uma característica que todas os frames possuem em comum, junto da forte influência que a pragmática possui no desenvolvimento dos textos.

Na figura 5 não é diferente, porque ao dizer “minha cabeça está em chamas”, ele enfatiza algo que está nítido na imagem, entretanto, ao fim do texto o sentido muda completamente, novamente saindo do literal para o metafórico. Adentrando um pouco mais da história do personagem, sabe-se que em seu corpo habitam duas pessoas, sendo assim, ele vive em constantes conflitos internos, mostrando que toda essa batalha é de “esquentar” a cabeça.

Figura 6: Frames da história em quadrinhos.



Fonte: “Heróis em Crise” por DC Comics.

A figura 6 mostra o personagem “Gaio”, cujo poder é relacionado ao seu tamanho, podendo diminuir quando precisar. No contexto da história, ele está em uma sessão de terapia, assim como os outros personagens que estamos analisando. Gaio explica o fato de não estar conseguindo controlar seus poderes, e usa a expressão “encolher”, que também designa sua habilidade, como metáfora sobre estar se sentindo triste e inseguro. Neste ponto, o seu corpo também se encolhe à medida que ele fala sobre seus problemas, mostrando a dificuldade em lidar com isso. Além disso, nos últimos frames ele compara os lençóis como um oceano, ou seja, ele está imerso em algo maior que ele, e pode acabar se afogando. Essas são formas

metafóricas que ele escolhe para explicar como se sente, e como o medo iminente pode matá-lo.

Figura 7: *Frames da história em quadrinhos.*



Fonte: “Heróis em Crise” por DC Comics.

Nos *frames* da figura 7 o personagem Gladiador Dourado se refere ao robô terapeuta como “Santuário”. O termo santuário é definido no dicionário *Michaelis* como “lugar vedado ao público, onde se guardam ou conservam objetos dignos de veneração”. No sentido figurado significa “sede de grandes e nobres sentimentos; a parte mais íntima de um ser”. Considerando ambos os sentidos, percebe-se que o termo foi usado pelo personagem de forma abrangente, pois se refere ao robô que guarda o que lhe é dito e os conserva como algo sagrado.

Figura 8: *Frames da história em quadrinhos.*



Fonte: “Heróis em Crise” por DC Comics.

No terceiro quadrinho da figura 8, a personagem Mulher-Mara afirma que “a mulher rugia”, comparando-a com um leão, visto que é uma ação geralmente relacionada a esses animais, reconhecidos por sua força e por serem reis da selva, assim como a mãe dela, que é uma rainha guerreira.

Figura 9: *Frames da história em quadrinhos.*



Fonte: “Heróis em Crise” por DC Comics.

Já no primeiro quadrinho da figura 9, aparecem os termos “toalhas” e “panos”, aos quais podem ser aplicados conceitos estudados em níveis de categorização, que geram hiponímia e hiperonímia. O último balão de fala desse mesmo quadro apresenta a frase “tudo era alto” que faz menção metafórica de que tudo era impossível, e também mostra a posição dela como criança vendo tudo aquilo acontecer a alguém forte e imponente.

5. Considerações finais

Ao longo da aplicação dos conceitos da semântica cognitiva nas análises, foi fundamentada a possibilidade de utilização do campo de estudo aliado ao gênero textual história em quadrinhos de forma pedagógica. Por se tratar de um gênero muito amplo, que pode abranger e cativar as mais diferentes faixas etárias. Assim, é possível usar HQs diferentes, para anos escolares diferentes, condizendo com os interesses dos alunos e usando este gênero para consolidar estudos relativos à construção do sentido e especialmente educação linguística.

Baseando-se nesta teoria, é possível, para o professor, exercitar a habilidade de análise dos alunos de forma lúdica e que gere interesse. O uso do gênero pode ser enriquecedor para o desenvolvimento e a evolução da capacidade cognitiva dos alunos, por trabalhar a linguagem verbal, não verbal e mista concomitantemente. Além de diversos outros fenômenos linguísticos internos e externos ao texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE CAMPOS. *DC Deluxe: Heróis em Crise*. 2021. Site Guia dos Quadrinhos. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/dc-deluxe-herois-em-crise/dc011132/159468>. Acesso em: 23 out. 2022.

BATISTA, Adriana Danielski. *Os implícitos nas histórias em quadrinhos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, da Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

CAMPOS, Ana Raquel. Semântica cognitiva: As metáforas e a educação imaginativa. *Revista X*, v. 1, p. 49-61, Campos dos Goytacazes, 2013.

DOS SANTOS, Elisângela Santana. O estudo do significado sob a perspectiva da linguística/semântica cognitiva. *Pontos de Interrogação*, v. 5, n. 1, p. 11-27, Alagoinhas, Bahia, Jan./Jul. 2015.

FERRARI, Lilian. Categorização. In: FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. Rio de Janeiro: Contexto, 2011. p. 31-48

KATZ, J.; FODOR, J. A. The structure of a semantic theory. *Language*, v. 39, n. 2, p. 170-210, 1963.

WITTGENSTEIN, L. Investigações filosóficas. São Paulo: Nova Cultural, 1979. (Os Pensadores)

Outra fonte:

HERÓIS EM CRISE. São Paulo: Panini Brasil, set. 2018.

A SIGNIFICAÇÃO EM DELEUZE, GUATTARI E SIMONDON: TRAÇADOS INICIANTES

Daniela Jaqueline Tôrres Barreto (UFNT e UEMASUL)

danielajaqueline20@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este estudo, objetiva apontar como Deleuze, Guattari e Simondon apresentam o estudo do signo, da significação, do sentido em suas obras. Visto que, o mundo é um tecer e ser tecido por signos, sendo um têxtil de sentidos, de significações, entendemos o quão relevante e inerente, ao nosso dia a dia, são estes estudos do significado. Por isso, serão expostos, de forma inicial, como esses autores promovem uma compreensão a respeito do signo, do significante e mais precisamente do significado, para isso, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, contamos com autores como Deleuze (2003; 2005; 1974), Deleuze e Guattari (1995; 1997), Barros (2015), Nascimento (2012), Simondon (2015), dentre outros que serão apresentados no decorrer deste trabalho. Portanto, o significado só ocorre a partir das relações, é resultado das experimentações do signo, o signo que é a causa, o que origina, são os corpos relacionais que vêm antes do significado.

Palavras-chave:

Deleuze. Guattari. Significação.

ABSTRACT

This study aims to point out how Deleuze, Guattari and Simondon present the study of the sign, the meaning, the meaning in their works. Since the world is a weave and being woven by signs, being a textile of senses, of meanings, we understand how relevant and inherent in our daily lives are these studies of meaning. Therefore, it will be exposed, initially, how these authors promote an understanding about the sign, the signifier and more precisely the meaning, for this, a bibliographical research was used. To do so, we rely on authors such as Deleuze (2003; 2005; 1974), Deleuze and Guattari (1995; 1997), Barros (2015), Nascimento (2012), Simondon (2015), among others that will be presented throughout this job. Therefore, the meaning only occurs from the relations, it is the result of the experiments of the sign, the sign that is the cause, what originates, are the relational bodies that come before the meaning.

Keywords:

Deleuze. Guattari. Meaning.

1. Introdução

Este trabalho pretende traçar alguns percursos, de forma iniciante

devido a variedade e possibilidade que estes autores nos fornecem, voltados para a significação, o sentido e o significante presentes nas obras, principalmente, de Deleuze, Deleuze e Guattari e também Simondon.

A escolha desses aspectos a serem investigados nas obras desses autores é devido ao interesse que temos pela significação. Pois, sabemos que na Linguística Estruturalista temos uma visão dicotômica do signo (significante-significado). Então, buscamos novas aberturas e percepções relacionadas a termos como: significante-significado, significação e sentido por um viés deleuziano, guattariano e simondoniano.

Para tanto, alguns autores como Deleuze (2003; 2005; 1974), Deleuze e Guattari (1995a, 1995b), Barros (2015), Nascimento (2012), Simondon (2015), dentre outros, foram fontes de nossas investigações.

Portanto, será traçado aqui apenas um pequeno esboço, tocar as primeiras notas dessa abordagem, de como os autores tratam o sentido, a significação e o significante-significado, permitindo que outros continuem a canção, modifique-a ou até mesmo reinvente-a.

2. O sentido, a significação e o significante-significado: notas iniciais

A nossa fala e o nosso discurso são formados por fragmentos, por discursos múltiplos, é um agenciamento coletivo. Assim, o discurso proferido pelo indivíduo é uma enunciação coletiva, ou um pedaço dessa enunciação onde estão presentes devires históricos, sociais, de mundo, um discurso indireto composto por múltiplos fragmentos.

Dessa maneira, Deleuze nos aponta, de modo não formalizado, uma teoria dos signos, que é perceptível ao longo de suas obras. Sendo assim, Deleuze (1974) traz uma definição para significação e significante, onde aponta que

[...] o nome de significação a uma terceira dimensão da proposição: trata-se desta vez da relação da palavra com conceitos *universais ou gerais*, e das ligações sintáticas com implicações de conceito. [...] Os significantes linguísticos são então essencialmente ‘implica’ e ‘logo’. A *implicação* é o signo que define a relação entre as premissas e a conclusão; “logo” é o signo da *asserção*, que define a possibilidade de afirmar a conclusão por si mesma no final das implicações. (DELEUZE, 1974, p. 14)

Conforme exposto, a significação vista como proposição está sempre em relação a outras proposições, tendo assim, a significação um valor lógico, compreendida como condição de verdade. Dessa maneira, Deleuze

(1974) continua a mencionar que o ‘significante’ é

[...] todo signo enquanto apresenta em si mesmo um aspecto qualquer do sentido; ‘significado’, ao contrário, o que serve de correlativo a este aspecto do sentido, isto é, o que se define em dualidade relativa com este aspecto. (DELEUZE, 1974, p. 27)

Nesse sentido, o autor diferencia sentido de significado, sendo sentido relacionado a efeito e o significado relacionado a conceito, sendo uma manifestação, designação. Já o significante seria uma dimensão da expressão, um atributo lógico, a proposição, estes dois aspectos, significado e significante, estão ligados, não são aspectos separados dos signos, mas compõem junto.

O autor não concorda com a tese de significante e significado, no sentido de que é apresentado um único sentido para cada palavra, pois ele entende que a palavra tem vários sentidos. Por conseguinte, a linguagem depende do funcionamento da máquina abstrata, máquina que tem como constantes a semântica, a sintaxe e a fonologia, ainda temos a pragmática. Dessa forma, o mundo é um tecer e ser tecido por signos, sendo um têxtil de sentidos, de significações.

O signo e a comunicação estão interligados, pois “(...) é o signo que propicia a comunicação, e a comunicação é justamente o modo como se produzem os encontros entre os divergentes, sendo o signo o seu resultado” (ARAUJO; PEREIRA, 2018, p. 7). Nesse viés, o signo é uma força perceptiva, nos levando ao pensar, a encontros, suscitando multiplicidades de relações, que no meio associado produz significações. Sendo assim, esses encontros podem nos levar por vários caminhos, então, temos

[...] encontros que nos absorvem, que nos enredam, mas que estão dentro de uma gama conhecida de possibilidades: o encontro com alguém na rua, com a burocracia, com o lugar-comum da publicidade, por exemplo. Mas também pode ser um encontro no qual, entre as coisas reconhecíveis, familiares à nossa consciência, vibra uma força que nos acerta, algo que nos espanta, que nos encanta ou nos apavora, algo que desmonta nosso quadro de referências e faz irromper, na experiência ordinária, uma virtualidade extraordinária, vida que irrompe com força e nos pega desprevenidos. (NASCIMENTO, 2012, p. 24)

Dessa maneira, esses encontros podem compor ou descompor conosco, nos desmontando, sempre nos levando a traçar novas relações, a nos movimentar, tirando-nos da estagnação,

[...] é que nos fazemos, nos desfazemos e nos refazemos *pelos* e *nos* encontros, sendo que, em determinadas experiências dessa ‘imersão vital’ no mundo, vivemos uma variabilidade que vai além do esperado, além da

racionalidade de nosso campo de possíveis. (NASCIMENTO, 2012, p. 26).

Esses encontros e o que com eles surgem aumentam ou diminuem nossa potência. Diante disso, o signo é afecto, pois

[...] pensar o signo implica se perguntar pelas estratégias de abertura do pensamento à potência dos afectos (modos de sentir diferentemente) e perceptos (modos de perceber diferentemente), não se descuidando, para isso, de certos limites que, observados com prudência, permitem prosseguir em novas experiências. (NASCIMENTO, 2012, p. 36)

Dessa forma, o signo traz a significação pela experiência do encontro que abre uma pluralidade real de relações. Então, “o enunciado não é lateral nem vertical, ele é transversal, e suas regras são do mesmo nível que ele” (DELEUZE, 2005, p. 17). Assim, o enunciado não é apenas uma estrutura ou um sistema, mas traz a multiplicidade. Logo, observemos que

[...] do ponto de vista do que Deleuze chama de ‘encontros fundamentais’ nós não somente nos confundimos com as transversalizações do díspar, que cria relações em relações, mas também somos a transitoriedade delas, seu fluir intempestivo. (NASCIMENTO, 2012, p. 35)

Somos o tempo todo atravessados por novas relações, pois,

é a multiplicidade das relações em devir que nos força a essa abertura na medida em que fazemos sua experiência enquanto signo; estes nos assaltam pela força de paradoxos, instaurando desassossegos onde até então reinavam certezas, causando-nos muitas vezes a sensação de que perdemos o chão”. (NASCIMENTO, 2012, p. 35)

Nessa abertura forçada temos as sensações, a criação, a invenção, o devir pensamento. Além disso, as palavras, a língua e os enunciados são compostos de estratos, por isso, “é preciso então rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados” (DELEUZE, 2005, p. 61). Conforme o mencionado, é preciso quebrar as palavras, não só no sentido de transformá-las em outras palavras, mas no de extrair delas as possibilidades de sentidos, de significações, de estratos correspondentes a cada contexto, também extrair as possibilidades que elas trazem em cada estrato em que são inseridas.

Se pensarmos nas palavras, signos, como visibilidades é porque não são sólidos, rígidos, mas antes são como as formas de luz que distribuem o claro, o escuro e o intermediário; o opaco, o transparente e o translúcido; o visto, o subentendido, o implícito. Dessa maneira,

[...] para os estoicos o que resulta de um encontro entre os corpos são sempre efeitos, podemos compreender esses efeitos como uma individuação, os efeitos para os estoicos é um incorporeal, pois ele só pode ser exprimível, isto é, *são sempre expressos por um verbo*, é estar nos domínios das

palavras, é dar um sentido, isto é, dar um significado, que só é possível se pensarmos a partir de um *ser estável*". (BARROS, 2015, p. 69)

Nesse sentido, os significados são efeitos, não são um ser, mas uma maneira de ser, são individuações que ocorrem com o encontro entre os corpos, a essência desse corpo é o significado, e a partir disso, podemos estratificar e segmentar, proporcionando outros encontros e criando novas identidades. Além disso, o autor ainda acrescenta, "não devemos instituir como hábito esse significado, pois não há como determinar o que resultará do encontro entre dois corpos" (BARROS, 2015, p. 69). Pois, o significado pode sofrer alterações conforme os encontros entre as palavras, sentenças e contextos, sendo o significado uma individuação.

Os signos possuem tensão, intensidade e potencial de informação, com isso os significados também são campos energéticos, "(...) desenvolvidos ao longo do processo perceptivo, bem como o próprio significado do que seja perceber e sua posterior compilação e organização na forma de conhecimento estruturado" (GOMES, 2019, p. 118). Porquanto, o processo perceptivo é uma potência que produz novas perspectivas, sendo assim, os significados são resultados dessas novas perspectivas construídas a partir do engendramento do ser em seu próprio devir.

Nessa perspectiva, o signo, antes da ação, encontra-se entre várias ordens (uma pluralidade de maneiras possíveis), sendo a ação o ato de descobrimento de uma significação, logo, "(...) a ação consegue ultrapassar as incompatibilidades e disparidades, integrando-as, e criando, pois, um espaço de solução, um espaço significativo no sentido de integrar os diversos pontos conflitantes" (CABRAL, 2016, p. 149). Ainda, o autor continua a mencionar que "a significação se dá quando se descobre um sistema entendido como unidade capaz de integrar os diferentes pontos de vista do sujeito, bem como as singularidades todas presentes" (CABRAL, 2016, p. 149). Desse modo, as significações são descobrimentos da percepção, e para Simondon a ação é um processo de individuação, é uma organização.

Deleuze e Guattari (1995a, p. 81) mencionam que "(...) o significado não existe fora de sua relação com o significante, e o significado último é a própria existência do significante que extrapolamos para além do signo". Assim, os autores ressaltam que o significante é redundante e a ele compete a redução da expressão, e ao significado a redução do conteúdo. Porém, "uma forma de conteúdo não é significado, do mesmo modo que uma forma de expressão não é significante" (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 81). Por conseguinte, o significado e seu referente, se assim quiseram chamar, estão atrelados a expressão que é autônoma e constante.

Ainda, Deleuze e Guattari (1995) ressaltam que conteúdo e expressão não são, respectivamente, significado e significante, mas são variáveis do agenciamento. Dessa forma, Deleuze e Guattari (1995b) relatam que

[...] não se trata ainda de saber o que tal signo significa, mas a que outros signos remete, que outros signos a ele se acrescentam, para formar uma rede sem começo nem fim que projeta sua sombra sobre um *continuum* amorfo atmosférico. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 51)

Conforme os autores, esse *continuum* amorfo seria o significado, no entanto,

É preciso, então, um mecanismo secundário a serviço da significância: é a interpretação ou a interpretação. Nesse caso, o significado assume uma nova figura: deixa de ser esse *continuum* amorfo, dado sem ser conhecido, sobre o qual a rede dos signos lançava sua malha. A um signo ou a um grupo de signos corresponderá uma parte de significado determinado como conforme, consequentemente conhecível. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 53)

A comunicação do ato interpretativo gera significantes, sendo o significado o próprio significante em sua redundância. E, para os autores o significante é *rostidade*, pois ele se reterritorializa no rosto, ícone do significante, dele ecoa a voz, é público e não oculto. Mais uma vez, Deleuze (1974) define significante e significado como:

[...] ‘significante’ todo signo enquanto apresenta em si mesmo um aspecto qualquer do sentido; ‘significado’, ao contrário, o que serve de correlativo a este aspecto do sentido, isto é, o que se define em dualidade relativa com este aspecto. O que é significado não é, por conseguinte, nunca o próprio sentido. O que é significado, numa acepção restrita, é o conceito; e, em uma acepção larga, é cada coisa que pode ser definida pela distinção que tal ou qual aspecto do sentido mantém com ela. (DELEUZE, 1974, p. 40)

De acordo com o mencionado, o significante é a expressão; o significado é o conceito, o conteúdo, a designação, a manifestação, a significação, já, o sentido não existe fora da expressão, do significante. Sendo assim, “(...) o sentido é extra-ser, ele não é ser, mas um *aliquid* que convém ao não-ser” (DELEUZE, 1974, p. 34). Nesse viés, o sentido não existe, mas subsiste na proposição. Por conseguinte, o agenciamento é feito por encontros, o signo é formado pelo significante e pelo significado (a expressão e o conteúdo), e precisam criar agenciamentos, encontros, devires.

Para Simondon (2015) a informação só é significativa se estiver

dentro do coletivo⁷. Com isso, a significação da mensagem provém de um ser ou vários seres e com eles formam um coletivo. Assim, “(...) a significação não é do ser, por outro lado, ocorre entre os seres, ou melhor através dos seres: é transindividual”⁸ (SIMONDON, 2015, p. 390, tradução nossa). Nesse sentido, o sujeito é um conjunto, se constitui em uma unidade coletiva, as fases do ser.

Logo, o transindividual não é a síntese das fases do ser, mas a significação do ser, pois temos o sujeito rodeado de significação, sendo esse sujeito composto pela disparidade das fases do ser. Diante disso, “não é a linguagem que cria a significação” (SIMONDON, 2015, p. 390 – tradução nossa)⁹. Sendo a linguagem um veículo que transporta a informação entre um sujeito e outro, só dentro dessas trocas, também levando em conta a individualidade do sujeito é que temos a significação.

Em consonância, a linguagem sendo veículo de informação não pode ser criadora de significações, pois, “a significação é uma relação de seres, não uma pura expressão; a significação é relacional, coletiva, transindividual, e não pode ser fornecida pelo encontro entre a expressão e o sujeito” (SIMONDON, 2015, p. 391, tradução nossa)¹⁰. Por isso, nas significações tanto o individual quanto o coletivo podem estar em acordo.

Nesse viés, a linguagem é instrumento de expressão, veículo de informação entre os sujeitos, mas não cria significações, as significações é que guardam a linguagem e não o inverso. Já o sentido não nos remete a essência, é antes produzido, sendo assim ele está na superfície.

Dessa maneira, “um território assim se (in)forma na medida em que resolve tensões. A informação diz o sentido da individuação, provoca a marcha do devir” (ARAUJO; PEREIRA, 2018, p. 3). Pois, o conteúdo da informação não é visto como codificado, mas uma tensão entre disparidades, trazendo resolução.

Não se poderá conceber, assim, um indivíduo isolado – o indivíduo

⁷ “La existencia de lo colectivo es necesaria para que una información sea significativa” (SIMONDON, 2015, p. 390).

⁸ “[...] la significación no es del ser sino que ocurre entre los seres, o más bien a través de los seres: es transindividual” (SIMONDON, 2015, p. 390).

⁹ “no es el lenguaje el que crea la significación” (SIMONDON, 2015, p. 390).

¹⁰ “la significación es una relación de seres, no una pura expresión; la significación es relacional, colectiva, transindividual, y no puede ser suministrada por el encuentro entre la expresión y el sujeto” (SIMONDON, 2015, p. 391).

vive do seu meio associado, do qual é uma expressão resolutive, do qual é mesmo um *signo*. Em Simondon, “significação” dá nome ao processo de integrar disparidades em um sistema de nova dimensão. (ARAÚJO; PE-REIRA, 2018, p. 6)

Logo, o sentido não ocorre de forma isolada, mas antes é necessário um meio associado para que possamos acessar o sentido do signo em uso, assim, a significação depende de uma disparidade mínima.

O significado é uma individuação que se dá por experimentações, não podendo aplicar o mesmo significado em vários contextos, realidades diferentes, pois ele pode assumir novos significados. Com isso,

A individuação se dá a partir de uma experimentação que é regulada de acordo com a relação de repouso e movimento de velocidade e lentidão entre as partículas do corpo e devido a potência de cada singularidade que compõe um encontro, isto é, pela capacidade que cada corpo tem de afetar e ser afetado. (BARROS, 2015, p. 70)

Desse modo, o significado só ocorre a partir das relações, é resultado das experimentações do signo, o signo que é a causa, o que origina, são os corpos relacionais que vem antes do significado.

O sentido não nos remete a essência, é antes produzido, sendo assim, ele está na superfície, pois

[...] o que pensamos e falamos sobre as coisas passa pela superfície. O estatuto da idéia é superficial. A linguagem, somente atinge a significação quando se dá na superfície. A significação somente é possível pelo sentido que a envolve. (LOPES, 2003, p. 205)

O sentido não é reduutivo, é antes envolvente, incorporal, sendo o signo imanência do pensamento, imanência do latim *immanēns*, habitar/ permanecer dentro, o que é imanente é inseparável fugindo do transcendente que sugere a separação, o que é externo ao mundo. Com isso,

Sob a ‘violência’ do encontro com um signo, o pensamento devém criação – pré-pessoal e pré-individual – e deixa de ser uma ação subsidiada pela consciência de um sujeito ou pela precisão de um método; ao contrário, em seu exercício superior ele é involuntário, inaudito, intrínseco a potência imanente ao real de abertura de mundos. (NASCIMENTO, 2012, p. 16-17)

De acordo com o mencionado, o signo é pré-individual, contendo nele uma energia potencial, os signos no viés deleuziano é aquilo que força a pensar e a sentir, os encontros dos signos que abrem, levam ao pensar. Diante disso, “o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência” (DELEUZE, 2003, p. 15). Dessa forma, o sentido é a parte mais profunda do signo, e a significação é mais superficial.

É decepcionante, por natureza, uma literatura que interpreta os signos relacionando-os com objetos designáveis (observação e descrição), que se cerca de garantias pseudo-objetivas do testemunho e da comunicação (conversa, pesquisa), que confunde o sentido com significações inteligíveis, explícitas e formuladas (grandes temas). (DELEUZE, 2003, p. 31).

Nessa vertente, o signo é encontro, e esse encontro faz com que force o pensar, tirando da zona estável, abrindo possibilidades interpretativas, decifrativas, explicativas, dentre outras. Deleuze (2003) afirma que

Erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações. O signo tem um sentido sempre equivoco, implícito e implicado. [...] tudo é implicado, complicado, tudo é signo, sentido, essência. Tudo existe nessas zonas obscuras em que penetramos como em criptas, para aí decifrar hieróglifos e linguagens secretas. O egiptólogo, em todas as coisas, é aquele que faz uma iniciação – é o aprendiz. (DELEUZE, 2003, p. 86)

O signo também suscita diferença, nos leva a diferença, não é ego é outro, leva ao outro, é devir. Logo, o sentido pressupõe uma explicação e esse movimento traz novas implicações-signo.

O signo não se mantém único, é contaminado pelos pontos de vista que o explicam e vice-versa. Cada encontro produz esse movimento de descontração-contracção de relações, atualiza uma série de relações que estavam ali presentes como virtualidade e transformam os termos do processo. (ARAÚJO; PEREIRA, 2018, p. 11)

Por isso, o signo não possui um único significado, como outrora era sugestionado, onde o signo era portador de um significante e um significado, o signo traz uma heterogeneidade, uma possibilidade de sentidos, não são possibilidades infinitas ou quaisquer, mas possibilidades conforme o contexto em que se insere, a partir de encontros.

É necessário ressaltar que “o encontro não é pausa; pelo contrário, é gatilho, reorganização” (ARAÚJO; PEREIRA, 2018, p. 11). Sendo assim, os encontros são meios que operam o criativo, não sendo finais, abrindo possibilidade para novos encontros, novas organizações e reorganizações. E, entendemos que o território da significação é um território temporário.

Portanto, o significado não é uno, e por não ser assim temos a distinção entre ele e o sentido, sendo esse constituído pela experimentação, pelo jogo, o brincar e testar as palavras em contextos, experimentando e experienciando seus possíveis sentidos, que não são sentidos múltiplos e infinitos, mas que podem apresentar algumas possibilidades diante de contextos.

3. Considerações

Os signos, as palavras não são compostos, estratificados, são forças de significação que entram em relação com outras forças significativas, trazendo assim, o devir mudança que só ocorre diante de forças e não de formas. Logo, os signos asseguram e são agentes de novas comunicações.

Os autores vão na contra mão da dualidade língua e fala proposta pela linguística estruturalista, assim como vão contra a dicotomia significado e significante / ou conteúdo e expressão, pois para os autores eles são inseparáveis. Sendo assim, o signo vai construir sentido, significação a partir dos encontros, não sendo o sentido, dentro de um quadro de possibilidades, atribuído ao signo de antemão. Então, entendemos que a significação se dá pelos encontros, percepções, afecções, sensações, e não como uma lacuna que já vem pré-preenchida pelas possibilidades antes determinadas.

Portanto, isso vai de encontro ao que é a nossa vida, somos compostos e atravessados por encontros de todas as formas, em todas as direções, em todos os lugares, até mesmo na solitude, encontramos e somos encontrados e a partir desses encontros tecemos novos encontros, novas relações, novos lances.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, André Corrêa da Silva de; PEREIRA, Demétrio Rocha. A comunicação enquanto semiogênese: do díspar ao signo em Simondon e Deleuze. In: 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. Joinville-SC, 2 a 8/09/2018, p. 1-15.

BARROS, Gustavo de Almeida. *Da individuação em Simondon ao inventar-se pela educação infantil*. São Carlos: UFSCAR, 2015.

CABRAL, Caio César. *A teoria da individuação de Gilbert Simondon: os modos físico e biológico de individuação*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2016. 177fls.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Lógica do sentido*. Trad. de Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed. Trad. de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. V. 1, Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94p. (Coleção TRANS)

_____; _____. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. V. 2, Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)

GOMES, Sávio de Araújo. *Individuação e metaestabilidade na obra de Gilbert Simondon: Contribuições à Psicologia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Instituto de Psicologia, 2019. 130fls.

LOPES, Luiz Manoel. Teoria do sentido em Deleuze. *An. Filos*, n. 10. p. 203-20, São João del-Rei, jul. 2003.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas-SP, 2012. p. 216.

SIMONDON, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015.

**A SOCIEDADE CARIOCA DO SÉCULO XIX E A ETERNA
CONTRADIÇÃO HUMANA: PERCEPÇÕES NA ANÁLISE DO
ETHOS NA OBRA “A CARTOMANTE”, DE MACHADO DE ASSIS**

Patrícia Peres Ferreira Nicolini (UENF)

patricianperes@gmail.com

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF)

rafaelasepulveda@gmail.com

Roberta Dias Mardegan (UENF)

robertamardegan@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda.sergio@gmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa, o estudo da linguagem contempla alguns pressupostos das teorias do discurso, ou seja, nessa abordagem observa-se a constituição do *ethos* (MAINGUENEAU, 2004; 2010; 2015) de Camilo e da cartomante no conto “A cartomante” (1884), de Machado de Assis, especificamente o trecho em que a personagem Camilo procura a cartomante para saber qual será o desfecho do seu encontro com Vilela. Esse recorte foi escolhido, visto que a construção da cena da enunciação e dos *éthe* discursivos sugerem a percepção de um cenário urbano protagonizado por uma sociedade que manifesta contraditórios pontos de vista: de um lado o olhar de uma elite hipócrita que se nomeia europeia, do outro, o entrever do olhar e do pensamento das camadas massacradas que vivem à margem da sociedade.

Palavras-chave:

Conto machadiano. *Éthe* discursive. Cena da enunciação.

ABSTRACT

In this research, the study of language contemplates some assumptions of the theories of discourse, that is, in this approach, the constitution of the *ethos* (MAINGUENEAU, 2004; 2010; 2015) of Camilo and the fortune teller in the short story “A cartomante” (1884) is observed, by Machado de Assis, specifically the section in which the character Camilo looks for the fortune teller to find out what the outcome of his meeting with Vilela will be. This clipping was chosen, since the construction of the enunciation scene and the discursive *éthe* suggest the perception of an urban scenario led by a society that manifests contradictory points of view: on the one hand, the look of a hypocritical elite that calls itself European, of the other, a glimpse of the gaze and thought of the massacred layers that live on the margins of society.

Keywords:

Discursive *éthe*. Enunciation scene. Machado tale.

1. Introdução

Quando a linguagem é o objeto de estudo do pesquisador, a abordagem teórica/metodológica é muito diversificada. Nesta pesquisa, o estudo da linguagem contempla a análise do discurso, ou seja, nessa abordagem observa-se a relação entre sujeito e língua. Nessa perspectiva, o analista investiga a língua em toda sua dimensão simbólica em interlocução com a realidade natural e social que constituem a existência humana e a sua história.

Para Orlandi (2005), a análise do discurso considera o homem e a sua história em seus processos e condições de produção. Para a autora, a língua deve ser analisada no mundo, visto que a produção de sentido deve contemplar o sujeito e as situações em que se produz o dizer. Sendo assim, o analista precisa relacionar a linguagem à sua exterioridade.

O objeto de análise desta proposta é o conto “A cartomante” (1884), de Machado de Assis, especificamente o trecho em que a personagem Camilo procura a cartomante para saber qual será o desfecho do seu encontro com Vilela. A escrita machadiana é muito particular, o autor possui uma estratégia narrativa própria para dar ritmo ao enredo e reproduzir de forma crível o que as personagens estão pensando e sentido ao longo da narrativa.

Para melhor análise do discurso da cartomante nesse encontro com Camilo, o conto foi dividido em quatro partes. Os critérios para realizar essa divisão foi o ritmo dado à narrativa nesses trechos. Nos trechos em que a narrativa é retardada, os fatos e o cenário são minuciosamente descritos e para a análise do discurso da cartomante a cena da enunciação é fundamental, visto que o cenário, no discurso, é o final do convencimento. Como postula Maingueneau (2004), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é enenada”.

2. A obra machadiana e o retrato histórico do Rio de Janeiro em 1884

Machado de Assis foi e ainda é um dos maiores escritores da literatura brasileira. Seu estilo tão particular ainda é objeto de estudo de muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros, mesmo depois de mais de cem anos de sua morte. Tal fascínio se deve à sua imprevisibilidade na criação de narradores e personagens, ao domínio da dualidade dos fatos e à astúcia ao driblar padrões estéticos literários da segunda metade do século XIX.

Na obra machadiana, nem tudo que parece ser realmente é. O narrador machadiano sempre tenta testar a perspicácia do leitor. Em verdade, o domínio da escrita pelo autor, na perspectiva da abordagem de temas existenciais e sociais pertinentes, revela a sutileza do estilo irônico ao mesmo tempo em que fomenta a pungência dos “não ditos”.

Antonio Candido também destaca essas características na escrita machadiana: “ironia fina, estilo refinado, evocando as noções de ponta aguda e penetrante, de delicadeza e força juntamente” (CANDIDO, 1977, p. 18). Roberto Schwarz ainda diz também que “o terreno é movediço, e cabe ao leitor orientar-se como pode, desamparado de referências consentidas, e tendo como únicos indícios as palavras do narrador, ditas em sua cara, com indisfarçada intenção de confundir” (SCHWARZ, 2000, p. 23). Diante disso, a construção da obra machadiana seduz pela harmonização entre a regra e a exceção, entre o dito e o não dito, entre a aceitação aparente e a negação emancipadora de padrões estilísticos vigentes.

Um traço da literatura machadiana é a presença forte da cartografia no texto. “A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha” (ASSIS, 1994).

O conto “A Cartomante” se passa no Rio de Janeiro em 1884. Segundo Carvalho “a cidade, que abrigara a família real e a corte era a cidade brasileira mais populosa e mais importante economicamente” (CARVALHO, 1994, p. 22). Não obstante, esse cenário foi marcado não apenas por importantes transformações, mas também contradições. Segundo Abreu (2003, p. 36), “pouco a pouco, a cidade passa a ser movida por duas lógicas distintas (escravista e capitalista), e os conflitos gerados por esse movimento irão se refletir claramente no seu espaço urbano”. A lógica capitalista marcada pelo investimento estrangeiro e implementação de redes de comunicação e de transporte coletivo – conflitou-se com a lógica escravista que expelle os pobres para os cortiços.

Esse cenário urbano protagonizado por uma sociedade que manifesta contraditórios pontos de vista é amplamente explorado, principalmente, nos contos do autor. De um lado o olhar de uma elite que se nomeia europeia, do outro, o entrever do olhar e do pensamento das camadas massacradas da sociedade: dos negros alforriados e desempregados, das escravas violentadas, das mulheres presas à lógica opressiva da sociedade patriarcal.

4. A noção de *ethos* a partir de Maingueneau

As teorias da enunciação reservam um lugar essencial à reflexividade da atividade discursiva, em especial às coordenadas espaciais e temporais. Ao considerar conceitos como “contexto” ou “situação de comunicação” mobilizam-se parâmetros que se relacionam mais com uma exterioridade (do ponto de vista sociológico) que discursiva. Todavia, apreender uma situação de discurso como “cena de enunciação” é considerar tal atividade discursiva “(...) através da situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no movimento de seu desdobramento. Um texto é, na verdade, rastro de um discurso no qual a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2010, p. 205).

Na “cena de enunciação”, distinguem-se três elementos: cenografia, cena englobante e cena genérica. De acordo com Maingueneau, a noção de cenografia não pode, portanto, ser interpretada como um cenário fixo, um quadro exposto, mas ela supõe uma situação de enunciação que vai sendo validada pela própria enunciação. “[Ela] constitui de fato uma insubstituível articulação entre a obra considerada objeto estético, de um lado, e o status do escritor, os lugares, os momentos da escrita, do outro” (MAINGUENEAU, 2004, p. 77). “[Ela] constitui de fato uma insubstituível articulação entre a obra considerada objeto estético, de um lado, e o status do escritor, os lugares, os momentos da escrita, do outro” (MAINGUENEAU, 2004, p. 77).

No que tange à cena genérica, ela “(...) é uma instituição discursiva que funciona como conjunto de normas que suscitam expectativas (...) já a cena englobante corresponde à enunciação de um discurso em um quadro espaço-temporal específico” (MAINGUENEAU, 2015, p. 120). Os colocutores interagem nas cenas englobantes, que correspondem ao tipo de discurso (político, religioso, administrativo ...), que resulta de um recorte de uma atividade social através de gêneros do discurso específicos, cena genérica. O discurso ativa também determinados mundos éticos: o mundo da cartomancia remete a uma mulher com um baralho sentada à mesa envolta em um universo de suspense; ao ocultismo. “O *ethos* está integrado à discursividade, ou seja, implica uma transversalidade ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 138).

“O *ethos* implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento que articula verbal e não verbal.” (MAINGUENEAU, 2006, p. 65). Assim, ele

propõe três dimensões que interagem para a formação do *ethos*: (1) a dimensão categorial que recobre os papéis discursivos e os extra discursivos; (2) a dimensão experiencial que se refere às “(...) características sociopsicológicas estereotipadas, associadas à noção de incorporação de mundo ético” (MAINGUENEAU, 2018, p. 322) como o lado manipulador da cartomante, o lado apaixonado do amante; e (3) a dimensão ideológica que refere-se a um posicionamento: ser conservador, ser cartomante, ser amante, ser casado.

Segundo Maingueneau (2018) essa representação prévia é denominada “*ethos*pré-discursivo ou prévio” uma noção discursiva interativa que não preexiste à enunciação. Maingueneau ainda desdobra o *ethos* discursivo em: dito e mostrado. No caso do *ethos* dito, “(...) trata-se das diferentes formas que o fiador utiliza para evocar, indiretamente, o *ethos* do discurso que ele materializa” (MAINGUENEAU, 2018, p. 183). O *ethos* mostrado, propriamente discursivo, diz respeito a todas as marcas enunciativas – semântica global – que particularizam o modo de ser do enunciador. “A distinção entre *ethos*dito e mostrado se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o ‘dito’ sugerido e o puramente ‘mostrado’ pela enunciação” (MAINGUENEAU, 2011, p. 18).

5. O realismo machadiano e a estruturação de sua estratégia narrativa no conto “A cartomante”

O realismo surge como estética literária no século XIX e se desenvolve comitadamente ao processo de modernização das cidades. Suas características gerais seriam a representação do real de maneira mais objetiva, racional e documental, abolindo a visão romântica e fantasiosa do mundo. O “efeito do real”, segundo Roland Barthes, se ancorava no romance realista por meio do detalhamento minucioso dos fatos, ambientes e personagens, assim garantindo a verossimilhança. Em sua pesquisa, Beatriz Jaguaribe também disserta sobre “o efeito do real”:

No seu sentido mais primário, o realismo estaria conectado com a utilização da *mimese*, ativando a noção da arte como cópia de uma realidade e mundo material. A *mimese* é aqui entendida como um ilusionismo espelhado, uma representação que parece copiar aquilo que existe no mundo. (JAGUARIBE, 2007, p. 26)

As obras realistas de Machado de Assis também são produzidas nesse mesmo período histórico, no entanto o autor dispõe de outras

estratégias narrativas. Nessa proposta de análise do discurso, o objeto de análise é o discurso da personagem cartomante do conto machadiano “A Cartomante”. Para melhor análise do discurso dessa personagem dando “consulta” ao personagem Camilo, o conto foi dividido em quatro partes levando em consideração o ritmo da narrativa e os trechos em que os fatos e o cenário foram minuciosamente descritos, assim retardando a narrativa e aumentando a expectativa do leitor.

Dessa forma, a divisão do conto em quatro partes contemplou os fatos a seguir:

1ª PARTE	2ª PARTE	3ª PARTE	4ª PARTE
13 parágrafos	13 parágrafos	25 parágrafos	06 parágrafos
• Sexta-feira/ novembro de 1869	• <u>Infância</u> • <u>Juventude</u> • <u>Casamento</u> • <u>Caso Camilo e Rita</u>	• Percurso da repartição à casa da cartomante. • Consulta à cartomante.	• Percurso entre a casa da cartomante e a casa de Vilela. • Morte de Camilo.

Fonte: tabela criada pela autora.

Nos treze primeiros parágrafos do conto “A Cartomante”, a estratégia do narrador onisciente é “lançar” o leitor no meio dos acontecimentos (*in medias res*), isto é, não há nenhuma introdução descritiva que apresente as personagens Rita e Camilo ou explique a relação entre eles e muito menos esclareça a situação vivida pelas personagens.

A primeira frase do conto é um intertexto da obra de Shakespeare, “Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”. A frase é colocada estrategicamente no primeiro parágrafo. Seria equivalente a perguntar: As cartomantes podem ler o futuro, podem adivinhar nosso destino? Trata-se de um indício importantíssimo, pois já revela o tema do conto desde que o leitor consiga chegar à leitura do não dito: As manifestações sobrenaturais, místicas são verdadeiras ou são apenas superstições?

Na sequência narrativa, os únicos adjetivos utilizados para se referir a Rita e Camilo foram “bela” e “moço”, já deixando evidências do argumento utilizado pelo narrador onisciente para defender quem foi que tomou iniciativa para começar uma relação. Rita era muito bonita e sedutora e Camilo era muito jovem e inexperiente. O leitor precisa ficar bem atento ao diálogo das personagens e tentar preencher as lacunas para formular hipóteses. A primeira fala do diálogo é da personagem Rita:

“— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era: Apenas começou a botar as cartas, disse-me: “A senhora gosta de uma pessoa...” Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...” (ASSIS, 1994, p. 511)

Por essa enunciação pode-se inferir que Camilo não acredita no místico/sobrenatural, visto que sua reação foi rir da situação. Quando Rita diz que a cartomante “adivinhou o motivo da consulta” apenas pelo fato de afirmar “a senhora gosta de uma pessoa”, já é um indicio que subentende que é uma frase padrão, uma afirmação vaga que a cartomante poderia ter dito a qualquer consulente sem risco de erro. A confirmação de Rita indicou à cartomante o motivo da consulta: um caso de amor. Dessa forma, dando os primeiros indícios de que cartomante é uma oportunista.

Não se sabe ainda por que Rita procurou a cartomante, mas pode-se inferir que Rita, assim como Hamlet, acredita no místico, no sobrenatural, pois mostra-se satisfeita com as declarações da cartomante. No entanto a fala de Camilo “— Tu crês deveras nessas cousas?” mostra a incredulidade do rapaz em relação aos dotes sobrenaturais da cartomante.

No quinto parágrafo, o leitor já compreende que Camilo e Rita se amam, mas ainda não sabe que há uma terceira pessoa entre os dois. No final do parágrafo a personagem Vilela simplesmente aparece em um comentário “Vilela podia sabê-lo, e depois...”. Não há, portanto, nenhuma preparação do leitor sobre a entrada dessa personagem na trama. Nos parágrafos seguintes, a preocupação manifestada por Camilo e os cuidados tomados por Rita para visitar a cartomante e se encontrar com Camilo podem levar o leitor mais astuto a inferir que Rita tem uma relação amorosa com Vilela também. O próprio tom ameaçador do trecho em que a personagem Vilela é mencionada, “e depois...”, é muito revelador, apesar de elíptico.

Camilo é um cético, não acredita no divino e nem no místico/sobrenatural. No décimo segundo parágrafo, o narrador onisciente justifica a incredulidade de Camilo com a utilização de uma metáfora que sustenta a preferência do autor pelo implícito, “no dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação”.

A expressão “ambos os ensinamentos” refere-se às crendices e à religião ensinadas a Camilo por sua mãe. O leitor é convidado a elaborar um

raciocínio o qual deveria fazê-lo compreender que, na infância, a mãe incutiu em Camilo a religião (tronco) e as crendices (vegetação parasita); quando adulto, Camilo percebe que as crendices são falsas, que não há nelas uma comprovação racional.

Diante dessa descoberta, a personagem começa a questionar os ensinamentos recebidos, ou seja, se parte dos ensinamentos da mãe era falso, toda sabedoria dela poderia ser questionada. Portanto Camilo passou a negar o conjunto desses ensinamentos. O gesto de levantar os ombros significa descaso, Camilo não dava importância à questão do mistério das coisas sobrenaturais; “foi andando” significa “foi vivendo”, sem parar para pensar. Nesse contexto, Camilo não teria nenhuma dúvida de que a cartomante é uma oportunista.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando. (ASSIS, p, 512, 1994)

Na primeira parte do conto, o narrador machadiano praticamente jogou o leitor dentro da história, que já ia pela metade. Sem nenhuma introdução, o narrador reproduziu o diálogo entre as personagens Camilo e Rita. Quem são eles? O que existe entre eles? Quem é Vilela? Quais são os temores de Rita? Por que ela procurou uma cartomante? Nada é dito claramente.

No segundo segmento do conto, o narrador utiliza o recurso do flashback para responder às perguntas anteriores. Nessa perspectiva, pode-se identificar os sujeitos do discurso. Vilela é apresentado como homem de negócios e advogado bem sucedido, casado com Rita descrita como uma dama formosa e tonta, o adjetivo “tonta” tem o significado de simplória, tola, mas também de volúvel. Esse adjetivo relaciona-se com a crença ingênua de Rita na adivinhação da cartomante. O narrador conta sobre a trajetória da personagem Camilo – “entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público”. Nesse contexto, Vilela encarna o enunciador de homem bem sucedido; Rita de mulher simplória e volúvel e Camilo encarna o enunciador de homem sem

muitas ambições, fraco, cuja as grandes decisões sempre foram tomadas por outros (o pai, a Mãe, Vilela, Rita e a cartomante), a personagem é descrita como muito jovem, sem vivência, pois não tivera tempo de aprender com a vida.

Camilo e Vilela eram amigos de infância, “eram amigos deveras” (décimo sexto parágrafo), a frase ganha um sentido irônico, visto que Camilo conquistará a mulher de Vilela, sem levar em conta a amizade que os unia. “Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé”, trata-se da imagem da evolução dos sentimentos de Camilo que no início teve dores de consciência por trair o amigo – a imagem dos sapatos novos apertados – e com o tempo os escrúpulos afrouxaram e deixaram de incomodá-lo.

Segundo o narrador, Rita foi quem manifestou, primeiramente, o interesse amoroso por Camilo. O acontecimento que provocou a aproximação dos amantes foi a morte da mãe de Camilo. Conforme o conto, Rita aproximou-se dele para consolá-lo, para tratar de seu coração.

Tudo estava indo bem entre os amantes até Camilo começar a receber cartas anônimas com ameaças de expor o caso extraconjugal. Camilo parou de procurar Rita e de frequentar a casa do amigo Vilela. “Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez (parágrafo 21)”.

O flashback termina no parágrafo 21 e a narrativa volta ao ponto do encontro entre Rita e Camilo, no qual a moça conta sobre a visita à cartomante. Rita é crédula, acredita que a cartomante leu o seu futuro e que Vilela não descobrirá nada sobre seu caso amoroso. Camilo, melhor amigo de Vilela, manteve a racionalidade e a descrença até o dia em que recebeu um bilhete de Vilela que dizia “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora” (vigésimo quinto parágrafo). A partir do vigésimo sétimo parágrafo, o ritmo da narrativa é alterado, os fatos que antes eram narrados de forma dinâmica, fragmentada e elíptica, agora são narrados minuciosamente, assim configurando a terceira parte do conto.

Vale ressaltar que a intenção, no entanto, não é seguir os padrões do realismo mimético ao narrar minuciosamente os fatos e cenários, mas fazer com que o leitor embarque no mundo subjetivo de Camilo.

6. Os éthe de Camilo e da cartomante

No terceiro segmento do conto, a narrativa atinge o ponto culminante, o momento de maior tensão. O autor recria no texto a experiência da duração e da vivência do tempo subjetivo ao retardar a narrativa, assim, a ansiedade da personagem é transferida para o leitor. A ansiedade de Camilo contrasta com a lentidão da narrativa. “Quanto antes melhor”, Camilo e o leitor querem saber mais que a “ponta da orelha”, no entanto o narrador conta e repete detalhes, retardando a revelação do drama presumido a partir do bilhete de Vilela – “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora”.

Nessa perspectiva, os fatos e o cenário são descritos minuciosamente para aumentar a expectativa do leitor que acompanha Camilo até a casa de Vilela. Estratégia recorrente na obra machadiana, utilizada intencionalmente para surpreender o leitor no desfecho.

No trigésimo terceiro parágrafo do conto “A Cartomante”, Camilo se vê tentado a consultar a vidente. O medo e a angústia induzem-no a acreditar que todos os contratempos, que impedem o túburi de seguir seu caminho são “sinais do destino”, e em sua mente surge um conflito existencial: Camilo era cético e racional, agora estava se questionando se realmente não poderia existir o sobrenatural.

O realismo estético do século XIX postulava o cientificismo e a racionalidade, no entanto, a situação da personagem Camilo também leva o leitor a se questionar se “há mais cousas no céu e na terra do que sonha nossa filosofia.” O pensamento científico não dá conta de responder a todos nossos tormentos existenciais. Machado de Assis, como bom estudioso de filosofia, sabia disso e também aborda esse assunto em algumas de suas obras.

Camilo está com medo e angustiado, o fato dacarroça quebrar em frente à casa da cartomante parece obra do destino. A metáfora utilizada no trigésimo primeiro parágrafo relaciona a imagem com a de uma ave que se aproxima com medo, sugerindo o movimento inconsciente de indecisão da personagem.

E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a **ideia** de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... (ASSIS, 1994, p. 518)

No trigésimo quinto parágrafo do conto “A Cartomante”, Camilo toma a decisão de consultar a cartomante. A descrição do lugar, onde é a casa da cartomante, remete a um mundo ético estereotipado - tenso, sombrio e sujo - da cartomancia. A vidente é colocada à margem da sociedade elitizada do Rio de Janeiro, visto que o oculto, o sobrenatural é marginalizado por uma elite europeizada que se intitula católica apostólica romana. Toda a descrição da cena enfatiza o sombrio e a pobreza, “A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada”. Camilo dizia não acreditar na religião nem no místico, no entanto, o trecho anterior sugere que o jovem caiu em contradição e seguiu o trajeto até a salinha da cartomante.

Na sequência, toda a descrição da cena remete à ideia de marginalização, o sobrenatural/místico precisa estar escondido, fora da vista da sociedade. Camilo e a cartomante sobem ao “sótão”, lugar que, geralmente, é guardado coisas que não são usadas ou destoam da estética da casa, o sótão remete à ideia de esquecimento, os marginalizados são esquecidos, são invisíveis para a sociedade.

Na sequência, o jovem sobe “uma escada ainda pior que a primeira e mais escura”, ou seja, a ideia do oculto que deve ser escondido, esquecido, permanecer inacessível. Há o uso de palavras que desqualificam o lugar, sugerindo que as crenças sobrenaturais são menores, ao utilizar termos e expressões como “salinha”, “mal alumuada”, “dava para o telhado dos fundos”, “cartas enxovalhadas”.

No final do parágrafo 35, o trecho “Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruiu o prestígio”, sugere a hipocrisia da sociedade que marginalizou o oculto, o místico e ao mesmo tempo está sempre fascinada pelo sobrenatural, desde que esse fascínio seja mantido em segredo, longe dos julgamentos da mesma elite hipócrita.

No imaginário coletivo, geralmente, a imagem de local onde habita o sobrenatural é envolto pelo mistério, pela tensão e pelo sombrio. A descrição de onde vive a cartomante corrobora com a ideia que o leitor tem de onde vive alguém místico. Ainda no parágrafo 35, é apresentada ao leitor algumas características da vidente, “era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos”.

No que tange à dimensão categorial, o *ethos* da cartomante corresponde às características sociopsicológicas estereotipadas de uma vidente: mulher manipuladora, misteriosa. Perceba que todas as personagens do

conto envolvidas em ações têm nome, menos a cartomante, a imagem dela está relacionada com a ideia de alguém que prevê o futuro, sugerindo que não há um nome, porque tanto ela quanto o sobrenatural não são legítimos para a sociedade, são marginalizados.

A cartomante tem “grandes olhos sonsos e agudos”, o *ethos* apresentado é de uma mulher dissimulada, esperta e manipuladora. Ela olha para Camilo, “não de rosto, mas por baixo dos olhos”, sugere que ela é sagaz, está fazendo a leitura do homem nitidamente perturbado e angustiado que está diante dela. Uma mulher de 40 anos, madura e experiente; uma italiana, a associação do estrangeiro, que não pertence aquele lugar, com o sobrenatural que não pode pertencer àquela sociedade. Uma mulher que não pode desperdiçar a oportunidade de ganhar dinheiro, visto sua situação de pobreza, ela ganha tempo e analisa Camilo.

As reticências utilizadas nos trechos que seguintes indicam um *ethos* ardiloso, observador que tenta ganhar tempo enquanto procura extrair alguma informação do jovem “Vejam primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...”. Já o *ethos* constituído por Camilo era um *ethos* transtornado, excitado típicos de um *ethos* pré-discursivo de um amante e seu medo de ser pego; sua perturbação era evidente em seu rosto. Na leitura que a cartomante fez de Camilo fica explícito que ele estava muito assustado (*ethos* mostrado). Camilo fica maravilhado com os dons da cartomante e faz um gesto afirmativo com a cabeça. Com a confirmação de Camilo, a pergunta seguinte da cartomante é óbvia “e quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...” visto que alguém só visita uma cartomante se está querendo conhecer o futuro. O enunciado também é genérico, pois ela não especifica que “coisa” ele temia acontecer.

O próprio Camilo completa a suposta adivinhação, “a mim e a ela”. Essa era a intenção da cartomante, com as inferências das explicações dadas por Camilo, as adivinhações presentes no parágrafo 42 são mais específicas, “ela declarou que não tivesse medo de nada”, “nada aconteceria”, “o terceiro ignorava tudo”, “era indispensável muita cautela”. O jovem fica maravilhado, o *ethos* de Camilo revela um homem curioso, “inclinou-se para beber uma a uma as palavras”; angustiado, “a agitação dele era grande, extraordinária; facilmente manipulável, “Camilo estava deslumbrado”; dependente, visto que todas as grandes decisões que foram tomadas em sua vida, ele deixou a cargo da mãe, de Rita, de Vilela e agora a cargo da cartomante.

Depois de ouvir sobre o futuro, o ânimo de Camilo é outro, “a senhora restituiu-me a paz ao espírito”, a cartomante usou de sua esperteza e habilidade de manipulação e apenas disse o que ele queria ouvir: que estava tudo bem, que o outro não sabia de nada. Segundo Cruz (2009), o *ethos* equivale à fama do orador e este é seu maior argumento para imprimir autoridade de seu discurso.

Esse discurso efetivado pelo *ethos* de Camilo expõe a necessidade do ser humano em crer em alguma coisa para ter uma sensação de alento, de paz e reencontrar a confiança, visto que o medo do desconhecido é um forte sentimento humano. Camilo foi dominado pela ansiedade, pela dúvida e pelo medo, depois que leio o bilhete de Vilela. O fato de Vilela chamá-lo à sua casa e não ao escritório; a letra, que lhe parecia trêmula; a urgência com que era chamado fez com que Camilo desconfiasse de que o amigo tivesse conhecimento da infidelidade de Rita e temia uma tragédia. A descrição minuciosa que se prolonga até ao quinquagésimo primeiro parágrafo é para afetar o leitor, jogá-lo nesse turbilhão existencial vivenciado por Camilo.

No quadragésimo quinto parágrafo, o tom da narrativa muda depois da fala da vidente “vá,vá, *ragazzo innamorato*”. Nesse ponto quebra-se a expectativa de um desfecho trágico para visita à casa de Vilela, visto que Camilo está aliviado de seus medos, sente-se confiante, até a paisagem parece refletir esse novo estado de espírito, “o céu estava límpido e as caras joviais” (quinquagésimo segundo parágrafo). Essa quebra de expectativa também afeta o leitor, trata-se de um indício “plantado” pelo autor para enganar o leitor e possibilitar um desenlace surpreendente.

No quarto e último segmento do conto, é isso que acontece, no penúltimo e no último parágrafos. Em poucas frases é narrada a morte do casal de amantes, desmentindo, portanto, o intertexto em que a personagem Hamlet afirma que “há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”.

7. Considerações finais

Portanto a cartomante, marginalizada pela sociedade, não foi capaz de ler o futuro, a construção de *ethos* de mulher esperta, manipuladora, dissimulada é ratificada visto que ela consegue facilmente enganar Camilo que se deixou levar pelo mais primitivo dos sentimentos humanos: o medo, principalmente o medo do desconhecido _ o medo da morte. O jovem que

não acreditava em nada, não duvidou nem por um minuto da vidente, mostrando o quanto o ser humano é contraditório e vulnerável.

As personagens machadianas são construídas com base nessa complexidade humana visto que são seres singulares dotados de contradições, com atitudes ao mesmo tempo boas e más, generosas e sórdidas, todas as personagens carregam aspectos positivos e negativos.

Perceba que, ao longo do conto, não há praticamente nenhum juízo de valor sobre as atitudes apresentadas pelas personagens. Portanto, compreende-se que o narrador transfere para o leitor a responsabilidade de julgar o comportamento das personagens.

O conto machadiano era publicado, em forma de fascículos semanais, em folhetins muito apreciados pela sociedade do Rio de Janeiro. Em cada conto, o autor aborda temas que expunham a hipocrisia da sociedade e as eternas contradições do comportamento humano, Sempre com muita sagacidade e com uma ironia fina, o narrador machadiano criticava as instituições sociais (casamento, religião), como no conto “A cartomante”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício de Almeida. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPP, 2006.

ASSIS, Machado de. Várias histórias. In: _____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Novo Aguilar, 1994. v. 2, p. 477-83/p. 511-19

_____. *O espelho e outros contos*. Organização de Ivan Marques; ilustração de Angelo Abu. São Paulo: Scipione, 2008. (Coleção Literatura & Cia)

BARTHES, Roland. O efeito de real. In: _____. *O rumor da língua*. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Cultrix, 2004.

BOSSI, Alfredo. *Machado de Assis: O enigma do olhar*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: _____. *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Livraria duas cidades, 1977. p. 15-32

JAGUARIBE, Beatriz. *1959 – O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. p. 15-41/p. 97-123

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza e Silva Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2004.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Trad. de Sírío Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2005a [1999].

SCHWARZ, Roberto, 1938. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 23 (Coleção Espírito Crítico)

A VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO EM DOMINGOS MARTINS-ES

Thiago de Souza Silva (UFES)

thiagokmf@gmail.com

Daillane dos Santos Avelar (UFES)

daillaneavelar@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa as línguas de imigração presente na cidade de Domingos Martins, no Espírito Santo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratório-bibliográfica através da leitura de artigos, dissertações e demais fontes. A imigração italiana teve o Brasil e o estado do Espírito Santo como principais destinos. No decorrer do trabalho, verificou-se que compreender a herança cultural advinda desse processo migratório é essencial para incentivar a pluralidade linguística. Além disso, concluiu-se que as políticas linguísticas e a participação ativa da comunidade são fundamentais para o processo de preservação e manutenção das línguas e de toda a cultura de imigração.

Palavras-chave:

Ensino. Imigração italiana. Língua de imigração.

ABSTRACT

This work analyzes the immigration languages present in the city of Domingos Martins, in Espírito Santo. Therefore, an exploratory-bibliographic research was carried out through the reading of articles, dissertations and other sources. Italian immigration had Brazil and the state of Espírito Santo as main destinations. During the work, it was found that understanding the cultural heritage rising from this immigration process is essential to encourage linguistic plurality. In addition, it was concluded that language policies and active community participation are fundamental to the process of preserving and maintaining languages and the entire immigration culture.

Keywords:

Teaching. Immigration language. Italian immigration.

1. Introdução

O Espírito Santo foi a província imperial que recebeu a primeira remessa importante de imigrantes italianos, com quantitativo significativo de famílias italianas para o Brasil. Cerca de 54% dos imigrantes que chegaram ao estado eram originários das regiões de uma Itália recém unificada (Cf. FRANCESCHETTO, 2014).

Apresenta-se no estado do Espírito Santo grande quantidade de

descendentes de imigrantes italianos e alemães. Esses imigrantes conservaram a culinária, a arquitetura, a música, a dança, ou seja, os costumes trazidos por seus antepassados.

Este trabalho busca, portanto, apresentar a importância que o reconhecimento da língua de imigração tem como patrimônio cultural de um povo. Uma das formas de preservar essas línguas é incluí-la no âmbito escolar e na esfera pública.

Estruturado em quatro partes, este trabalho inicia-se com um breve relato sobre a imigração para o Espírito Santo. Em seguida, apresenta o cenário das línguas de imigração como herança cultural, e por fim, expõe a valorização das línguas de imigração em Domingos Martins.

2. Imigração para o Espírito Santo

O Espírito Santo, até meados do século XIX, era pouco povoado e pouco explorado economicamente. Somente após a vinda da família real para o Brasil, iniciou-se o processo de exploração das terras capixabas, até então mergulhadas em décadas de abandono, com pouco recurso financeiro. Dessa forma, iniciou-se a busca pela imigração camponesa na Europa e na Ásia, com promessas de melhoria de vida em terras que precisavam ser exploradas (Cf. FRANCESCHETTO, 2014).

O grande êxodo da imigração italiana para o Brasil deu-se em 1874, com a *Expedição de Tabacchi*, que contou com 388 camponeses italianos oriundos do Vêneto e da Província de Trento, confiantes em promessas de trabalho e riqueza. Porém, as promessas de Tabacchi não foram cumpridas, gerando grande revolta. Aliando-se ao descontentamento do não cumprimento das promessas de Tabacchi, entre outros fatores, houve o deslocamento dessas famílias para a Colônia de Santa Leopoldina, a recente demarcação do Núcleo de Timbuhy (atualmente Santa Tereza) e a Colônia de Rio Novo.

Os imigrantes, ao chegarem ao Espírito Santo, eram classificados de acordo com suas profissões: diaristas, meeiros e colonos. Os diaristas e meeiros conseguiam trabalho mais rápido por causa da grande demanda. No que diz respeito aos colonos, era preciso aguardar a burocracia que determinaria qual terra eles poderiam desbravar e quais obrigações teriam que cumprir.

Com o passar do tempo, as cidades de imigração no Espírito Santo

foram se desenvolvendo e se fortalecendo. Atualmente, verifica-se o legado dos imigrantes italianos nas danças, na culinária, nas festividades, nas músicas, nas línguas, configurando identidade própria à região.

3. O cenário das línguas de imigração

As línguas são patrimônios culturais imateriais, diferente dos aspectos culturais que são palpáveis. Elas dependem da transmissividade para a perpetuação, e está atrelada à memória e a cultura de um povo (Cf. SADA, 2019). Se um povo não transmite a língua às gerações futuras, de fato, a língua não se perpetua. Se os mais jovens não a aprendem, eles não poderão passá-la às próximas gerações.

A respeito do desaparecimento da língua de imigração na cidade de Santa Teresa, no Espírito Santo, Avelar (2015) afirma,

No caso deste estudo, ao que tudo indica, os idosos sofreram maior influência da língua minoritária por estarem mais próximos – espacial e temporalmente – dos imigrantes e de seus primeiros descendentes. Por sua vez, com respeito às gerações mais jovens, as pressões sofridas pelo maior contato com os brasileiros, pela urbanização, pela mídia, pelos amigos e colegas e também pela ação da escola fizeram com que os adultos e jovens convergissem sua pronúncia para a não marcada do português do Espírito Santo. (AVELAR, 2015, p. 75)

Além disso, as línguas de imigração passaram por repressão no Brasil, ou seja, foram proibidas de serem usadas em todo o território. Esperava-se que o português fosse a única língua falada em todo o território de forma comercial, literária e política. Dessa forma, ela era colocada em posição de prestígio em relação às outras. A despeito disso, a língua sobreviveu. Mas é preciso muito mais para que a língua se perpetue: as políticas públicas são fundamentais na preservação da língua.

4. As línguas de imigração em Domingos Martins

O município de Domingos Martins está localizado na região serrana do Espírito Santo, dista a 43 km da capital Vitória, como é possível observar no mapa¹¹ e na fotografia a seguir:

¹¹ Disponível em googlemaps, acesso em 02/10/22.

Mapa 1: Mapa da cidade de Domingos Martins.



Fotografia 1: Praça Dr. Arthur Gerhardt em Domingos Martins.



Domingos Martins é região que recebeu muitos imigrantes italianos e alemães. Os primeiros imigrantes do município foram alemães que se mudaram para o município em 1846, até então chamado Colônia Santa Isabel. Inicialmente, os imigrantes se deslocaram para uma área plana entre as montanhas, o Campinho Berg (Morro do Campinho).

Somente em 1921, a localidade recebeu o nome de Domingos Martins, em homenagem ao herói Domingos José Martins. O capixaba participou da luta da Revolução Pernambucana pela independência do país.

No que se refere às línguas de imigração no Brasil, devido aos períodos da Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas (1937-1945) e à Ditadura Militar (1964–1985), muitas línguas de imigração foram reprimidas.

Por outro lado, com o sancionamento do Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, instituiu-se o *Inventário Nacional da Diversidade Linguística* que visa a identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas dos grupos constituintes do país. Dessa forma, as línguas têm a possibilidade de se manterem vivas.

Dentro deste cenário, Domingos Martins, que possui as línguas

pomerana, italiana, alemã e *hunsrückisch*, se destaca como exemplo de território em que políticas linguísticas são utilizadas para a valorização da pluralidade cultural e linguística.

A cooficialização da língua pomerana no município é uma forma de perpetuar a língua, de modo que as gerações futuras tenham acesso ao legado deixado por seus antepassados. Como se observa nas informações¹² a seguir, o pomerano tornou-se língua oficial em várias cidades do Brasil.

Fonte: IPOL, 2021.

Proceso de contratación - Liquidaciones		
	Finca (2)	10 x 1.011.000
	Casero del Yacaré (2)	10 x 1.010.000
	Sancti Spiritus de Santa Fe (2)	10 x 1.156.1000
	Playa Rosales (2)	10 x 1.773.000
	Compost (2)	10 x 1.011.000
	Estadística de Santa Fe (2)	10 x 1.006.000
	Finca (2)	10 x 1.100.000
	Finca (2)	10 x 1.001.000
	Mapa Correo de Santa Fe	
	Trabajo de campo	

Outra forma de preservar a língua é ensiná-la na escola. O Documento Curricular da Educação Básica (2016)¹³ afirma que as línguas pomerano, italiano, alemão ou inglês são ofertadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E que as línguas alemã, espanhol ou inglês devem ser ofertadas nos anos finais da Educação Fundamental.

Essa oferta das disciplinas a escolha da língua dependem da disponibilidade de professores habilitados e da realidade de cada distrito. Infelizmente, por falta de professores habilitados, prevalece o ensino da língua inglesa. O italiano é predominante em algumas escolas da região de Pedra Azul.¹⁴

As políticas linguísticas em Domingos Martins beneficiam as línguas, haja vista que a inserção delas na grade curricular motiva sua manutenção e propagação. Para manter as línguas vivas é preciso colocá-las em uso. Segundo Mazzelli (2018),

¹² Disponível em <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em 10/12/21.

¹³ Disponível em http://www.domingosmartins.es.gov.br/images/2018/Documento_Curricular/DCEB_2016_-_LIVRO_GERAL_-_WEB.compressed.pdf. Acesso em 10/12/2021.

¹⁴ Essas informações foram obtidas através da Secretaria de Educação e Esporte do Município de Domingos Martins.

Garantir que os falantes de línguas minoritárias possam utilizar suas línguas nos mais diversos locais e contextos promove não só a manutenção dessas línguas, mas, também, preserva o patrimônio linguístico brasileiro. (MAZZELLI, 2018, p. 38)

Assim, à medida que o falante utiliza a língua em vários contextos sociais, especialmente na escola, ela tende a ser mais valorizada e reconhecida. O falante, que antes desconhecia ou evitava a utilização dela, passa a vê-la como parte viva da sua comunidade. Sobre a utilização da língua no âmbito escolar, Savedra (2012) afirma:

A implementação de medidas de manutenção linguística no ensino é de extrema importância, uma vez que aqui são alcançados os falantes da nova geração. Além disso, a escola serve como um multiplicador, já que outros membros da comunidade, tais como pais e irmãos, são envolvidos nas ações. (SAVEDRA, 2012, p. 236)

Promover a cultura dos povos imigrantes nos seus mais variados aspectos auxilia no reconhecimento deles como parte constituinte da história do povo brasileiro. Quando não há políticas linguísticas e outras formas de incentivo, as línguas desaparecem. Para Mollica, Avelar e Nascimento (2019),

Importante questão é a de que a utilização em massa do Português desfavorece o uso de línguas minoritárias. Muitas línguas desapareceram, foram extintas ou estão em vias de extinção, devido à falta de incentivo à manutenção das línguas-fonte dos nativos europeus migrados, situação que também favorece a perda no campo da Ciência da Linguagem. Fatores como políticas linguísticas, apoio a instituições e a utilização de línguas minoritárias em escolas formais, ou em qualquer outra repartição pública, bem como outros tipos de incentivo ao ensino da língua às gerações mais novas podem fortalecer e perpetuar as línguas de imigração. (MOLLIÇA; AVELAR; NASCIMENTO, 2019, p. 137)

Muitas ações podem ser feitas a fim de manter uma língua viva.

Organizar e divulgar grupos folclóricos e festas para sua apresentação, e instituir o ensino da história/cultura/língua maternas nas escolas da comunidade ajudam a manter vivas tradições que não devem ser perdidas. (PERES, 2014, p. 94)

A cidade de Domingos Martins buscou manter as tradições dos colonizadores com os grupos folclóricos, bandas típicas, desfiles alegóricos, igrejas luteranas, que a cada mês realizam cultos em pomerano e hunsrucksch. Ademais, a Casa da Cultura e o Museu Histórico contam com um acervo de artefatos da imigração. Os circuitos turísticos em meio à natureza e temperaturas amenas, atraem os turistas e os amantes de

natureza¹⁵. Apesar de ainda haver muitas ações a serem desenvolvidas, é um grande avanço para manter viva a cultura e garantir o legado para a população mais jovem.

Fotografia 2: Casa da cultura. Fonte: Prefeitura Municipal.



Fotografia 3: Igreja Luterana. Fonte: IJSN.



Fotografia 4: Grupo Folclórico Bergfreunde.



Fonte: <https://www.montanhascapixabas.com.br/grupo-folclorico-bergfreunde-cultura-alema-mantida-ha-33-anos-em-domingos-martins/>.

¹⁵ É importante frisar que Domingos Martins se destaca como uma das cidades mais visitadas do estado, especialmente em períodos mais frios.

Fotografia 5: Festa cultural alemã em Domingos Martins.



Fonte: G1.

5. Considerações finais

O Brasil é um país pluricultural em suas tradições, sua culinária, seus festejos e sua língua. Nesse sentido, o país apresenta vasta riqueza linguística, e é necessário divulgar e ampliar os estudos nessa área.

A exemplo de Domingos Martins, a cooficialização da língua pomerana no município e a inserção na grade curricular do ensino público regular apresentam um passo importante, mas é necessário que haja políticas linguísticas e que as comunidades locais comecem a reconhecer mais sua culturalidade. Portanto, ter políticas linguísticas que favoreçam a inserção e a manutenção das línguas brasileiras na educação pública e nos demais espaços sociais é necessário e urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, Daillane dos Santos. *A realização variável das consoantes oclusivas dentais por descendentes de imigrantes italianos de Santa Teresa, ES*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2015.

FRANCESCHETTO, Cilmar (coord.). *A imigração camponesa para o Espírito Santo em 120 anos*. In: FRANCESCHETTO, C. (Coord.). *Italianos: Base de dados da imigração italiana no Espírito Santo nos séculos XIX e XX*. v. 20, Vitória: Arquivo público do Espírito Santo, 2014. (E-book)

MAZZELLI, Leticia. *A pluralidade linguística em Domingos Martins, Espírito Santo*. *Percursos Linguístico*, v. 8, n. 20, p. 26-44, Vitória-ES, 2018.

MOLLICA, Maria C.; AVELAR, Daillane; NASCIMENTO, Lucas. *Identidades capixabas: Vitalidade e extinção linguística*. In: CARVALHI-

NHOS, P.; LIMA-HERNANDES, M.C. (Orgs). *A casa, o sapo e o baú: Português como língua de herança*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 136-54

PERES, Edenize Ponzo. Aspectos Linguísticos e Culturais da Imigração Italiana na Zona Rural de Marechal Floriano-ES. *Revista Ágora*, n. 19, p. 86-95, Vitória. 2014.

SADA, Cintia A. P. *Línguas como patrimônio cultural imaterial: da memória ao registro*. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, n. 15, ago. Universidade Federal da Bahia, 2019.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; BEATE, Höhmann. A formação de professores bilíngues em projetos de revitalização de língua de imigrantes. In: MOLLICA, M.C.; SILVA, C.P.G.; BARBOSA, M. de F.S.O. *Olhares Transversais em Pesquisa, tecnologia e Inovação: O desafio da educação formal no século XXI*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012. p. 223-40. Disponível em: <https://www.montanhascapixabas.com.br/grupo-folclorico-bergfreunde-cultura-alema-mantida-ha-33-anos-em-do-ningos-martins>. Acesso em: 02/10/22.

**ABOIO DE VAQUEIRO: REPRESENTAÇÃO DO VAQUEIRO
E DE SEU CANTO NA MÚSICA “A MORTE DO VAQUEIRO”,
DE LUIZ GONZAGA DO NASCIMENTO
E NELSON BARBALHO DE SIQUEIRA**

Jeniel Silva Gomes (UEMASUL)

jeniels75@gmail.com

Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)

liliancastelo@uemasul.edu.br

RESUMO

Tendo em vista as diversas formas como o vaqueiro é representado na literatura, cinema, música e teledramaturgia, o presente trabalho pretende discutir a representação do vaqueiro ou aboiador na música “A morte do Vaqueiro”, composta por Luiz Gonzaga do Nascimento e Nelson Barbalho de Siqueira, com foco na forma como o Rei do Baião utiliza do aboio, canto de trabalho do aboiador, para denunciar a violência no sertão nordestino, a desvalorização desta profissão e apresenta a importância do vaqueiro, do seu aboio, e de seu valor como profissional e tratador do gado. Portanto, faz-se necessário refletir a respeito da importância de evidenciar obras que procuram discutir sobre temas tão relevantes. A partir disto, esse trabalho objetiva desenvolver uma análise bibliográfica, de caráter qualitativo da música “A morte do Vaqueiro”, buscando responder as seguintes questões: “Como o vaqueiro nordestino é retratado na canção de Luiz Gonzaga?” e “Como Luiz Gonzaga utiliza do aboio, canto típico do vaqueiro, para denunciar a violência e desvalorização que o vaqueiro nordestino sofre durante sua vida de trabalho?”.

Palavras-chave:

Aboio. Memória. Violência.

ABSTRACT

Considering the different ways in which the cowboy is represented in literature, cinema, music and teledramaturgy, the present work intends to discuss the representation of the cowboy or aboiador in the song “A morte do Vaqueiro”, composed by Luiz Gonzaga do Nascimento and Nelson Barbalho de Siqueira, focusing on how the Rei do Baião uses the aboio, the work song of the aboiador, to denounce violence in the northeastern hinterland, the devaluation of this profession and presents the importance of the cowboy, his aboio, and his value as a professional and livestock handler. Therefore, it is necessary to reflect on the importance of highlighting works that seek to discuss such relevant topics. From this, this work aims to develop a bibliographical analysis, of a qualitative nature, of the song “A morte do Vaqueiro”, seeking to answer the following questions: “How is the northeastern cowboy portrayed in Luiz Gonzaga’s song?” and “How does Luiz Gonzaga use the aboio, a typical cowboy song, to denounce the violence and devaluation that the northeastern cowboy suffers during his working life?”.

Keywords:

Aboio. Memory. Violence.

1. Introdução

O sertão nordestino é conhecido como uma terra difícil, da seca e da fome, da violência, do retirante e do vaqueiro solitário que luta para cuidar do gado. Se estabelece como centro da dor e da miséria brasileira, ao mesmo tempo em que se mostra como o pilar da força, esperança e da resistência do homem nordestino, sendo assim “O sertão nordestino constituiu em torno de si um monopólio de significado” (PATRICK, 2019, p. 67). Significados que se apresentam nas diferentes formas de arte, como na literatura, cinema e músicas.

Um dos pilares do imaginário nordestino é o vaqueiro, também sendo chamado de aboiador, segundo o Dicionário Aurélio, o vaqueiro é o “guarda ou condutor de vacas, ou de qualquer gado vacum” (FERREIRA, 2010, p. 2132) também conhecido como aboiador, boiadeiro entre outros, fiel representante da luta que o homem do nordeste enfrenta diante da seca, do sol e das injustiças que o perseguem, é o responsável por transportar o gado de um local para outro, muitas das vezes em uma viagem longa o suficiente para o deixar dias longe de casa. Assim, pode-se afirmar que

A presença do vaqueiro, a sua tão relevante atuação no manuseio dos rebanhos, superando muitas vezes longas distâncias para conduzir grandes contingentes de animais para áreas mais úmidas e com mais alimentos durante os períodos de secas, definiu um tipo humano muito específico, tornado um dos dialetos ícones e símbolos literários, cinematográficos e musicais presentes no imaginário nacional. (PATRICK, 2019, p. 72)

Para o vaqueiro, se o gado se espalha, muda de rumo ou não sai do lugar, isso significa mais trabalho, mais sede, mais fome por demorar mais a chegar no destino. A forma que o vaqueiro encontrou para lidar mais facilmente com essa luta é a ferramenta empírica do Aboio, o que lhe permitiu um trato sem violência com os animais que guia. O aboio, como define Maurício (2006, p. 18), “é feito por interjeições que têm a função de disciplinar o gado no mesmo passo, na mesma cadência. Mas há também os aboios cantados em versos livres”, tanto o aboio que repete os mesmos sons, em gritos, quanto o aboio cantado e em versos, servem para ajudar o vaqueiro na sua lida com o gado que está sobe sua proteção.

Sendo no passado um dos principais trabalhadores que sustentavam, e ainda sustentam a economia de algumas regiões, que cantam as mazelas sertanejas através de seu canto de aboio em verso livre e dolente, será analisado como Luiz Gonzaga e Nelson Barbalho, utilizam do aboio de vaqueiro na obra “A morte do vaqueiro” para promover a crítica da forma como o vaqueiro é tratado no sertão, com objetivo de apontar as

diferentes formas de como o seu trabalho é visto e se é devidamente valorizado, sendo assim essa pesquisa pretende contribuir para a importância sociocultural do vaqueiro nordestino e, modificar a visão de que o aboiador é apenas o “homem do gado”.

2. Metodologia

Este trabalho se desenvolve a partir do estudo e fichamento de artigos, dissertações a respeito do aboi e da construção imagética do sertão, estudos a respeito da vida e obra de Luiz Gonzaga e Nelson Barbalho. Seguidamente da análise de vídeos presentes na plataforma YouTube, com entrevistas e apresentação sonora do canto do aboiador e os motivos que leva o vaqueiro ao canto.

De caráter literário, “Vidas secas”, de Graciliano Ramos e “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, será abordado como complementares para o melhor entendimento do Ser-poético presente na canção, e como o homem do nordeste e vaqueiro é retratado em outras literaturas.

Sendo assim, essa pesquisa foi feita a partir de uma abordagem qualitativa, que não visa comparar as obras, “Vidas secas”, “Morte e vida Severina” e “A morte do Vaqueiro”, mas explorar as diversas visões a respeito do vaqueiro, que se completam em uma única imagem.

3. Vozes que ecoam para além do sertão

“A morte do vaqueiro”, objeto de estudo deste artigo, foi composta por Luiz Gonzaga do Nascimento (1912-1989) e Nelson Barbalho de Siqueira (1918-1993), sendo seu principal divulgador o Rei do Baião. Segundo Rocha,

Gonzaga, ao querer levar a identidade cultural do nordeste em suas canções, ou seja, deixá-las mais nordestinizadas, procurou parceiros no intuito de refletir a sua origem humilde e camponesa no interior das músicas, onde em sua maioria foram compostas em parceria com outras pessoas, outros compositores que poderiam lhe auxiliar nessa empreitada, que era a de aculturar as suas letras com a essência nordestina. (ROCHA, 2013, p. 5)

Luiz Gonzaga foi referência no que se tratava da divulgação da cultura de sua terra, o sertão nordestino, retratou em suas canções os costumes, danças populares, a força dos sertanejos e a saudade dos que dali

fugiram. Nas palavras de Rocha,

O Nordeste sempre foi o espaço da saudade, onde as pessoas, ao migrarem para outras regiões, sempre ficavam na expectativa de um dia voltar a sua terra natal, onde lá deixavam a família, e sempre nessa esperança de ali voltar. (ROCHA, 2013, p. 2)

A saudade da terra foi representada em uma das canções mais famosas do sanfoneiro, “Asa Branca”, já em “A morte do vaqueiro”, pode-se notar um outro foco de saudade, a saudade dos que padeceram na luta diária pelo pão, sendo assim, Luiz Gonzaga dá voz ao lamento e eterniza na história da música a profissão daqueles que são facilmente esquecidos quando partem, mesmo quando o sustento de uma região depende de seu trabalho.

Nelson Barbalho de Siqueira é referência no que se trata do estudo e representação do sertão, com foco no sertão de Pernambuco. Conciliou seu trabalho literário com as atividades de fiscal público, escrevia sobre os aspectos que mais chamavam sua atenção no interior.

Seu interesse e respeito por tudo que vinha da sua cultura o fizeram escrever crônicas, estudar a história por meio dos documentos que encontrava e a compor músicas, nas palavras de Santos (2006, p. 81), “carregava a expressão de um ‘cabloco sertanejo’, destemido e irônico”. Em 1957 teve a oportunidade de escrever uma música ao lado de Luiz Gonzaga e Onildo Almeida, “Caruaru, capital do agreste”. Posteriormente compôs uma de suas músicas mais notáveis, em homenagem à um vaqueiro, primo de Luiz Gonzaga, que morreu em que se acredita ter sido por assassinato, e que posteriormente deu origem a popular Missa do Vaqueiro, no município de Serrita. Essa canção foi nomeada de “A morte do Vaqueiro”.

4. A desvalorização da profissão, violência e descaso

As recentes produções no cinema e televisão, que voltam a abordar o vaqueiro como protagonista de suas histórias, como “Boi Neon”, produção de 2015 e “Pantanal”, de 2022; evidenciam algumas situações que ainda são recorrentes nessa profissão, a desvalorização do trabalho, baixos salários, violência, dentre outros, são aspectos que são denunciados ao longo dos anos.

Graciliano Ramos, escritor da segunda fase do modernismo brasileiro, tem em sua consagrada obra “Vidas Secas”, a presença do vaqueiro Fabiano, um dos protagonistas do romance. Por meio deste personagem,

Graciliano consegue fazer uma série de denúncias do cenário nordestino da época e que vigoram até a contemporaneidade.

O impactante primeiro capítulo de sua obra mais célebre, já nos apresenta um dos maiores desafios de Fabiano e sua família durante a obra, o desamparo social pelo governo e pelos patrões, que pouco fazem pelas famílias do nordeste e de outras regiões do país. Fabiano é abandonado, deixado à margem social, dependendo da própria sorte para sobreviver em uma sociedade que apenas explora sua força de trabalho, viajando longas distâncias, fugindo da seca, da fome e da sede, guiando sua família para um pouco de esperança do outro lado do horizonte.

Fabiano, como bom vaqueiro, criado nas dificuldades, cultivou em sua mente seca de conhecimentos acadêmicos, os frutos de uma sabedoria empírica, sabia tirar do seco, do árido, o mínimo para a sobrevivência dele e de sua família, sabia tirar vida de onde não tinha, pra sobreviver junto de sua família, como pode ser observado no seguinte trecho:

Fabiano tomou a cuia, desceu a ladeira, encaminhou-se ao rio seco, achou no bebedouro dos animais um pouco de lama. Cavou a areia com as unhas, esperou que a água marejasse e, debruçando-se no chão, bebeu muito. (RAMOS, 2013, p. 7)

Com seu aprendizado da vida, guiou, como um bom vaqueiro, sua família pelos infintos campos do sertão, até chegarem em uma cidade com água, comida e trabalho.

Nessa cidade, começou a trabalhar para um fazendeiro, cuidando de bois, cabritos e outros animais, desses bichos cuidados por ele, era feita uma parte de seu pagamento:

Fabiano recebia na partilha a quarta parte dos bezerros e a terça dos cabritos. Mas como não tinha roça e apenas se limitava a semear na vazante uns punhados de feijão e milho, comia da feira, desfazia-se dos animais, não chegava a ferrar um bezerro ou assinar a orelha de um cabrito. (RAMOS, 2013, p. 32)

Infelizmente, o sertanejo tinha que vender esses animais que seriam dele para o patrão, como pagamento de dívidas do trabalhador, fato que o deixa irritado. Apesar da clara enganação com o boiadeiro, pouco se podia fazer, ele sabia que caso reclamasse muito, perderia o emprego e dificilmente acharia outro pela região, como mesmo afirma-se a seguir:

Transigindo com outro, não seria roubado tão descaradamente. Mas receava ser expulso da fazenda. E rendia-se. Aceitava o cobre e ouvia conselhos. Era bom pensar no futuro, criar juízo. Ficava de boca aberta, vermelho, o pescoço inchando. (RAMOS, 2013, p. 32)

Essa exploração, aliada a dificuldade de contratação e pouco conhecimento de direitos e deveres, fez e faz com que vários vaqueiros e boiadeiros sejam explorados até hoje em fazendas do Brasil, mesmo após a Constituição Federal de 1988, reconhecer em 15 de outubro de 2013, a profissão de vaqueiro, como salienta no Art. 1º da lei nº 12.870: “Fica reconhecida a atividade de vaqueiro como profissão.” (BRASIL, 2013). Além disso ressalta quais atividades são adequadas para a profissão, como: “Considera-se vaqueiro o profissional apto a realizar práticas relacionadas ao trato, manejo e condução de espécies animais do tipo bovino, bubalino, equino, muar, caprino e ovino.” (BRASIL, 2013).

No documentário “Profissão Vaqueiro”, produzido pela fundação Antares, foi entrevistado alguns vaqueiros para contar um pouco sobre sua profissão, um desses homens do sertão, o vaqueiro Orleans de Sousa, comenta que a profissão “é muito dependiosa, cê luta muito, luta e, as vezes dá em nada” (LOPES; FORTES, 2013), percebe-se pelo comentário do trabalhador, que o desprestígio de seu trabalho não é restrito da ficção literária, e que muito ainda tem que ser feito.

5. A missa do vaqueiro, religiosidade e história

A história de Raimundo Jacó, primo de Luiz Gonzaga, é rodeada de lendas e mitos, o que pode ter sido fundamental para a construção e permanência da “Missa do Vaqueiro” no imaginário do Nordeste. Raimundo era um famoso vaqueiro e aboiador do sertão, sua fama ecoava pelas terras áridas como o canto melódico dos aboiadores. Nepomuceno, em sua matéria publicada no jornal *on-line* Brasil de Fato: Paraíba, comenta:

De acordo com o imaginário dos vaqueiros, Jacó era um “encantador de rebanho”. Diz a lenda que além de coragem, inteligência e uma habilidade com o laço inigualável, o mesmo tinha o poder de se comunicar com os bichos. (NEPOMUCENO, 2019)

A mistura entre a realidade e a fé é algo recorrente entre os nordestinos, principalmente entre os vaqueiros, que mesmo que não sejam conhecedores ou frequentem as igrejas, sua fé é forte, resistente como o couro do gado e inabalável como sua postura em cima do cavalo (Cf. MAURÍCIO, 2006). Essa fé mantém o homem do sertão forte, preparado e esperançoso em mais um novo dia.

Independentemente do real ou mitológico na história de Raimundo Jacó, sua fama percorreu grandes distancias e chamou a atenção de outros vaqueiros, gerou inspiração em alguns e inveja em outros, com isso, seu

final foi um traiçoeiro assassinato (Cf. NEPOMUCENO, 2019) que. Infelizmente, não viu um fim ou condenação judicial do culpado; segundo Nepomuceno (2019, p. 1), “foi com a intenção de denunciar o crime impune, 16 anos após a morte de Jacó, que o Padre João Cândio (1936–1989) rezou a primeira missa em sufrágio a sua morte”, aliado à denúncia de Luiz Gonzaga com sua música em parceria com Nelson Barbalho, “A morte do Vaqueiro”, foi então dado início a “Missa do Vaqueiro”, em Serrita (PE), evento que reúne fieis, vaqueiros, comerciantes e turistas todos os anos.

6. Aboio: O canto que abre as porteiras do homem e do gado

Aboio, segundo o Dicionário Aurélio é “melopeia plangente e monótona com que os vaqueiros guiam as boiadas ou chamam os bois dispersos” (FERREIRA, 2010, p. 13), é de responsabilidade do vaqueiro que o gado chegue aos seus destinos, locais com boa vegetação para sua alimentação e água para saciar a sede que maltrata as coisas vivas do sertão.

Guiar por longas distâncias animais de grande porte e em grande quantidade não é tarefa fácil, exige tanto da mente quando do corpo do vaqueiro, que nunca está sozinho nessa luta, acompanhado de seu cavalo e de outros vaqueiros, e em algumas situações de seu fiel cão, o vaqueiro viajar por dias e até por semanas, distante de sua terra natal e das pessoas que ama:

Raramente se vê um vaqueiro trabalhar com o gado sozinho; quando não estão em dupla, estão em grupo. São extremamente solidários, na dor, na alegria, nas festas, em qualquer momento. Também confiam um no outro, parecendo até que os sentimentos não são individuais e, sim, coletivos. (MAURÍCIO, 2006, p. 21)

Esse sentimento de solidão pela distância, e ao mesmo tempo preenchimento do vazio pela presença do outro, do cão, de outro vaqueiro e do gado, criam no viajante aboiador sentimentos conflitantes, e a procura por novas maneiras de lidar com o trabalho exaustivo de forma mais fácil, umas dessas maneiras é o canto de trabalho, no Brasil muito se canta e por diversos motivos (Cf. ANDRADE, 2015), canta-se a dor, o amor e a saudade, canta-se a alegria e a revolta, e também canta-se a luta do trabalhador, cantos que muitas vezes são individuais, segundo Mario de Andrade:

É só nos engenhos do Nordeste que a gente encontra cantos de trabalho coletivo. Nas festas de abertura da moenda tem cantos tradicionais referentes a isso. Durante a moagem porém já o canto coletivo é substituído pelo aboio. Especialisadamente chamam de “aboio” ao grito do vaqueiro excitando a boiada. É costume explicar que os gritos animam o boi.

(ANDRADE, 2015, p. 2)

O aboio é uma ferramenta empírica criada pelo vaqueiro para lidar mais facilmente com a luta diária com o gado, é um canto poético praticado pelo próprio vaqueiro, ecoando pelos campos e estradas durante a condução do gado (Cf. MAURÍCIO, 2006), o aboiador chama o gado através desse canto, que as vezes é de versos com poucos sons, como “oh!, ei boi!”, e as vezes é longo, com versos e estrofes, cantando suas dores e saudades, esse trato com o gado evita a violência para fazer o animal seguir um caminho, tornando o trabalho menos árduo durante a viagem, segundo Maurício:

O canto dos aboiadores é entoado numa linha melódica livre, conforme a fantasia do vaqueiro. Quando fazem a chamada do gado, o canto é longo, sem letra, só a melodia; depois é que eles cantam os versos, sempre falando da mulher, do cavalo e do sofrimento. (MAURÍCIO, 2006, p. 31)

Percebe-se então como uma ferramenta de trabalho, aprendida até mesmo durante o próprio até de aboiar, pode se tornar uma forte forma de expressão do sujeito que está à frente do rebanho: “O aboio, considerado pelo vaqueiro apenas como atividade prática de conduzir rebanhos, é também uma forma de manifestação de sentimentos profundos e originais a respeito do próprio aboiador, da sua história e do mundo que o cerca.” (MEDINA, M. F.; MEDINA, M. A. 2017, p. 52); é uma atividade que funciona, mesmo em desconhecimento do homem do gado, como uma forma de manifestar e lidar com os rebanhos emocionais de seu interior, sua tristeza, lutas e conflitos (Cf. MEDINA, M. F.; MEDINA, M. A., 2017), experiências que tornam esse canto, tão lindo como ele é.

No documentário intitulado “O Vaqueiro e suas raízes”, o vaqueiro Ticiano Dantas, ao lado de sua filha Ágatha Félix, trajada com as tradicionais roupas de couro, comenta:

A poesia, o aboio sempre teve campeando junto com o vaqueiro, com o cavalo, isso é, isso é tradicional também, muitas vezes fica até, vai se esquecendo um pouco desse detalhe, mas sempre andou, a poesia sempre andou na garupa, o aboio sempre andou na garganta, é fato isso, faz parte, faz parte da lida. (BACCIN, 2021)

Apesar da vida árdua, das dificuldades, do acordar cedo para tirar leite das vacas, curar boi e guiar o gado, o trabalhador do rebanho nunca se esquece do seu lado humano, de sua subjetividade. Ao cair da noite, o homem do gado se reúne com os seus amigos e companheiros de viagem, para contar as histórias de sua vida, amores e tristezas, mas é durante o dia, montado em seu cavalo, com o peito cheio de ar, e o coração preenchido

de emoções, que o aboiador expressa o que sente, expressa seu aboio cantado, em verso, ou apenas interjeições, canta para o sertão, para o gado, seus companheiros e seu cão, suas experiências e saberes de vida que guardou até em tão.

8. Análise da música

A canção “A morte do Vaqueiro”, é uma resposta e uma homenagem de Luiz Gonzaga para seu primo Raimundo Jacó Mendes, logo após seu brutal assassinato na cidade de Serrita, sertão do estado de Pernambuco, o Rei do Baião, utiliza de elementos do aboio de vaqueiro para espalhar pelo Brasil a situação dos vaqueiros no Nordeste, e expressar sua indignação pelo caso de seu primo, como pode ser visto na letra a seguir:

Ei, gado, oi
Ei

Numa tarde bem tristonha
Gado muge sem parar
Lamentando seu vaqueiro
Que não vem mais aboiar
Não vem mais aboiar
Tão dolente a cantar

Tengo, lengo, tengo, lengo
Tengo, lengo, tengo
Tengo, lengo, tengo, lengo
Tengo, lengo, tengo

Ei, gado, oi

Bom vaqueiro nordestino
Morre sem deixar tostão
O seu nome é esquecido
Nas quebradas do sertão
Nunca mais ouvirão
Seu cantar, meu irmão

Tengo, lengo, tengo, lengo
Tengo, lengo, tengo
Tengo, lengo, tengo, lengo
Tengo, lengo, tengo

Ei, gado, oi

Sacudido numa cova
Desprezado do senhor
Só lembrado do cachorro
Que inda chora a sua dor
É demais tanta dor

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A chorar com amor

Tengo, lengo, tengo, lengo

Tengo, lengo, tengo

Tengo, lengo, tengo, lengo

Tengo, lengo, tengo

Ei, gado, oi

Ei

(GONZAGA, 1963)

O eu-poético começa se apresentando como o boiadeiro que cantará essa canção enquanto guia o gado, fazendo o chamamento típico do boiadeiro “Ei, gado, oi/ Ei”, por se tratar de um aboio urbano, voltado para a crítica social, esse é o chamamento dos rebanhos internos de quem ouve, das emoções e de sua atenção, para seguirem esse eu-poético por uma história seca, árida e difícil.

O canto do boiadeiro é triste, lastimoso, o vaqueiro canta a saudade de sua terra, de sua casa, a dificuldade da vida, de seu passado. Através de seu canto o boiadeiro guia o gado sem violência, o gado reconhece o canto de seu vaqueiro, tanto é sua proximidade e sua importância, que a morte de seu guia deixa o animal e o sertão triste, triste como seu canto “Numa tarde bem tristonha”.

O gado que fora guiado, levado da seca para a água, da vegetação morta para o pasto verde, sente a ausência de seu cuidador e zelador, o animal, dito irracional, adquire características humanas para demonstrar essa falta, o lamento, saudade dolorosa “lamentando seu vaqueiro/que não vem mais aboiar”, e devido sua ausência, sua morte o gado expressa a perda pelo seu mugido “o gado muge sem parar”, o animal que antes mugia pela escassez, pela dificuldade do sertão, muge agora a perda de seu irmão de couro, pois como o boi, o vaqueiro se reveste de couro duro, resistente a dureza do sertão, dos espinhos do caminho que atravessa, mas o coração é mole, sente falta, sente dor, o eu-poético humaniza o gado para que consiga transmitir a dor que o sertão sente ao perder um dos seus pilares culturais “lamentando seu vaqueiro/Que não vem mais aboiar”.

Percebe-se que entre cada estrofe existe a presença da onomatopeia “tengo, lengo, tengo”, que vai justamente referenciar o som do cencerro, chocalho ou sineta, instrumento que fica preso no pescoço dos animais como os bovinos, produzindo sons que chamam a atenção da boiada que a segue, a música traz esse recurso para simular novamente o ambiente da boiada, para refletir o canto do vaqueiro nesse aboio urbano, chamando e

guiando novamente a atenção de quem ouve a canção.

O eu-poético expressa sua tristeza ao lembrar que, apesar da importância cultural e social do vaqueiro, ele é pouco valorizado como trabalhador, seu trabalho é difícil e importante, mas de riqueza o vaqueiro só deixa seu canto, “Bom vaqueiro nordestino/Morre sem deixar tostão”, seu trabalho é muito e seu retorno financeiro é pouco, por vezes ainda é enganado nesses anos de luta, nasce pobre, aprende o ofício, vive pobre, ensina os filhos sobre sua profissão, se aposenta e morre pobre, e o fato se repete.

Além da onomatopeia, novamente a presença do tradicional grito do vaqueiro “Ei, gado, oi/Ei”, esse grito de chamamento do gado se apresenta tanto no início da canção quanto entre cada estrofes, logo após as onomatopeias, cada vez que o eu-poético expressa em sua estrofe, a dor e a saudade, ele relembra sua função, chama os animais, põe o sentimento dos ouvintes no rumo de sua canção e volta a cantar.

Esse trabalhador é só mais um Severino, como tantos outros nessa vida, como já denunciava João Cabral de Mello Neto, o boiadeiro é só mais um “Com nome de Severino/ Filhos de tantas Marias/Mulheres de outros tantos/Já finados Zacarias” (NETO, 1999, p. 2), o vaqueiro morre, morre um pouco a cada dia “Que é a morte de que se morre/ de velhice antes dos trinta/ de emboscada antes dos vinte/ de fome um pouco por dia” (NETO, 1999, p. 2-3). Graciliano Ramos, além de denunciar a seca e a fome através da família de Fabiano, denuncia o abuso que donos de fazenda fazem contra os vaqueiros, pagando pouco, e ainda tirando deles o pouco que recebem, principal motivo do sofrimento e desvalorização do vaqueiro, ele “Morre sem deixar tostão”.

Ele é apenas o vaqueiro, o boiadeiro, o empregado, seu nome pouco importa, só é lembrado por aqueles que dependiam dele “Só lembrado do cachorro/Que inda chora a sua dor”, o que importa é seu ofício, seu trato com os animais, sendo assim João Cabral expressa em *Morte e Vida Severina* o seguinte “e se somos Severinos/iguais em tudo na vida,/ morreremos de morte igual,/mesma morte Severina” (NETO, 1999, p. 2), e são tão iguais a tantos outros vaqueiros que “o seu nome é esquecido/ nas quebradas do sertão”, seu ofício, suas histórias e experiências ficam apenas para aqueles que vem depois dele.

9. Considerações finais

O vaqueiro do nordeste e de todas as regiões do Brasil, apesar do

seu valor cultural, social e econômico, sofre uma constante desvalorização no seu trabalho e história, como pode ser notado durante o decorrer desse estudo, Luiz Gonzaga, tentou refletir e expressar para todas as regiões do país a verdade desse sertão, da violência, do roubo, do trabalho pouco conhecido.

“A morte do Vaqueiro” faz refletir e consagrar na memória popular a importância das raízes históricas do Brasil, faz pensar sobre a força de trabalho de vozes silenciadas que tem tanto para falar, através do canto, do aboio, da entoada. Percebe-se que apesar da regulamentação dessa profissão, pouco mudou, desde a morte Raimundo Jacó até as entrevistas dos documentários.

O Rei do Baião utiliza do aboio de vaqueiro, fazer ecoar pelas infindas terras do sertão, áridas terras rurais e urbanas, o grito do lamento do homem que luta, que sofre e que sonha, que deseja e ama, que sente falta, fome e frio, mas que luta por seu espaço no mundo e dias melhores. Que sobe no lombo do cavalo, trajado com suas vestes de couro, chama seu cachorro fiel e grita para seu rebanho “Ei, gado/oi!”, para guia-los até terras melhores, vida melhor, sonhos melhores de viver.

Sendo assim, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre essa expressão poética, esse canto de trabalho e as vivências desses trabalhadores, para contribuir com o rompimento dos laços que aperta o pescoço do aboiador e o impede de se expressar, material que poderá ser mais aprofundado em Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação ou Tese de Doutorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. Música brasileira – *1.Imburana: revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses*, v. 6, n. 11, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/imburana/article/view/10062>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 12.870, de 15 de outubro de 2013*. Dispõe sobre o exercício da atividade profissional de vaqueiro. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, nº 201, p. 5. 16 de out. 2013. Seção 1.

CASCUDO, L. C. *Literatura oral no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2006.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GONZAGA, A. *A Morte do Vaqueiro*. RCA/BMG. 1963. Online. Disponível em: A Morte do Vaqueiro – YouTube. Acesso em: 30 nov. 2022

JUNIOR, F. Nelson Barbalho: O escritor que transformou Caruaru em um país. *A ponte*, 2018. Disponível em: <https://medium.com/a-ponte/nelson-barbalho-o-escritor-que-transformou-caruaru-em-um-pais-cfc32c0e776f>. Acesso em: 09 out. 2021.

MAURÍCIO, M. L. A. *ABOIO, o canto que encanta: uma experiência com a poesia popular cantada na escola*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006. 95p.

MEDINA, M. F. R.; MEDINA, M. A. R. Aboio: poesia e canto no compasso do gado. *Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social (unesp.br)*, v. 21, p. 51-72, Assis, 2017. Disponível em: ABOIO. Acesso em: 30 nov. 2022.

NETO, J. C. M. *Morte e Vida Severina*. 2. ed. [s.l.]: [s.n.], 1999. Disponível em: Morte e Vida Severina – Obra Literária Completa (curso-objetivo.br). Acesso em: 30 nov. 2022.

NEPOMUCENO, C. A missa do vaqueiro, no sertão do Araripe, em Pernambuco. *Brasil de Fato*, João Pessoa, 2019. Disponível em: Artigo | A missa do vaqueiro, no sertão do Araripe, em | Opinião (Brasildefatopb.com.br). Acesso em: 30 nov. 2022.

PATRICK, E. O sertão nordestino como um monopólio de sentido. *Sertões: imaginários, memórias e políticas*, n. 25, p. 67-87, São Paulo, maio, 2019. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/obs25_issuu_1_. Acesso em: 08 out. 2021.

RAMOS, G. *Vidas Secas*. 120. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013. Disponível em: Vidas Secas (wordpress.com). Acesso em: 29 nov. 2022.

ROCHA, Í. G. V. A identidade cultural nordestina na música de Luiz Gonzaga a partir dos níveis fonéticos. *Desenredos*, n. 19, p. 1-29, Teresina, dezembro, 2013. Disponível em: http://www.desenredos.com.br/arquivo_129.html. Acesso em: 09 out. 2021.

SANTOS, J. *Falas da cidade: um estudo sobre as estratégias discursivas que constituíram historicamente a cidade de Caruaru-PE (1950–1970)*. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. 129p.

Outras fontes:

O VAQUEIRO e suas origens. Dirigido por Vera Baccin. [s.l]: Associação Brasileira de Criadores de Cavalo de Passeio e Esporte (ABCCPE), 2021. Disponível em: Documentário “O Vaqueiro e Suas Raízes” - 2021 – YouTube. Acesso em: 30 nov. 2022.

PROFISSÃO vaqueiro. Direção e produção de Diego Lopes; Tamar Fortes. Aroazes: Fundação Antares, 2013. Disponível em: DOC VAQUEIROS - YouTube. Acesso em: 30 nov. 2022.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO QUE CINTILA O COMPROMISSO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Jussara de Paula da Silva Moura (UENF)

sara.bji@hotmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristiana.silva@uemg.br

RESUMO

Tanto o letramento quanto a alfabetização são conceitos polissêmicos e, portanto, possuem uma variedade de significados que os vinculam aos atos de ler, escrever e interpretar. São inseparáveis e devem caminhar juntos. Dessa forma, pensar a aprendizagem como elemento básico no processo de alfabetização e de letramento suscitam a necessidade de reflexão e compreensão de como a escola pode dar conta de ambos os processos. A partir dessas questões este trabalho de pesquisa visa discutir, inicialmente, a relação alfabetização e letramento e refletir a respeito da importância da prática da leitura, ressaltando que essa prática interfere consideravelmente na formação de um cidadão crítico e independente. A investigação se deu pela pesquisa bibliográfica, através da qual foram realizadas leituras e análises de materiais previamente selecionados pertinentes ao enriquecimento do conteúdo. Conclui-se que a aprendizagem ligada às práticas sociais favorece a formação de um aluno crítico e reflexivo na sociedade.

Palavras-chaves:

Alfabetização. Cidadania. Letramento.

ABSTRACT

Both literacy and literacy are polysemous concepts and, therefore, have a variety of meanings that link them to the acts of reading, writing and interpreting. They are inseparable and must go together. Thus, thinking of learning as a basic element in the learning the letters and literacy process raises the need for reflection and understanding of how the school can handle both processes. Based on these questions, this research work aims to discuss, initially, the relationship between learning the letters and literacy and to reflect on the importance of reading, emphasizing that this practice interferes considerably with the formation of a critical and independent citizen. The investigation was carried out through bibliographical research, through which readings and analyzes of previously selected materials relevant to the enrichment of the content were carried out. It is concluded that learning linked to social practices favors the formation of a critical and reflective student in society.

Keywords:

Citizenship. Literacy. Learning the letters.

1. Introdução

O processo de alfabetização está ligado ao fato de o indivíduo saber escrever, ler e compreender o processo para que possa se tornar-se crítico em relação aos seus direitos e obrigações, participante de seus grupos sociais e de se integrar em suas raízes socioculturais.

Nesse sentido, a escolarização é relevante porque, ao estimular o ensino, especialmente quando a o primeiro contato com a escola, assim a criança começará a se desenvolver. Relativamente no que diz ao primário, na série inicial abrange alunos dos 6 aos 12 anos, que vão, experimentar a sua realidade assim sendo construindo o conhecimento através da imaginação, experimentação, observação e seu desenvolvimento psicossocial.

Ensinar o valor da leitura é um dos múltiplos desafios que as escolas enfrentam e, talvez a condição mais necessária para ser o sujeito se tornar um cidadão mais crítico e participativo na sociedade.

A partir do momento em que os leitores reconhecem letras, palavras e estruturas de linguagem, suas habilidades interpretativas serão aprimoradas. A capacidade de ler abre inúmeras portas para exploração e aprendizado. Habilidades que, uma vez aprendidas, são usadas ao longo do tempo representam uma das melhores habilidades de adquirir conhecimento.

No entanto, aprender a ler é um ato permanente, contínuo e voltado para novas habilidades, como domínio correto de textos escritos, como interpretação da percepção da ideia de exposição do sujeito alienado na sociedade.

Para Paulo Freire (2001, p. 11) constitui-se “(...) a leitura crítica dos textos e do mundo tem que refletir com a sua mudança em processo”. Marisa Lajolo (2006, p. 106), por sua vez, apresenta que “(...) o cidadão, para exercer completamente sua cidadania, precisa domínio da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro (...)”.

Para Magda Soares (2007, p. 47) certifica que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis. O melhor seria “(...) ensinar a ler e escrever no contexto das práticas da leitura e da escrita, de forma que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

A aprendizagem na primeira infância deve ser uma ferramenta lúdica para adquirir conhecimento e cultura, na qual as crianças

experimentam novas aprendizagem sobre o mundo em que estão inseridas através da interpretação.

Com base nesse pensamento, este trabalho visa mostrar a importância da leitura no programa de alfabetização nos anos iniciais, ressaltando que a leitura contribui para a formação de um cidadão crítico e independente.

A justificativa para o estudo do tópico é baseada na hipótese de que a compreensão da leitura abre inúmeras portas para missões de aprendizagem e compreendendo os cidadãos como espectadores de mídia, profissionais e educadores onde ler e escrever é o código oficial do processo de comunicação.

Com base nessa hipótese, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da leitura nos processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental, ressaltando que a promoção da leitura pode ser valorizada nas escolas e utilizada como mecanismo para melhorar a interpretação e a escrita, pois a leitura é muitas vezes estruturado para a construção e determinante a construção.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho são baseados em pesquisa bibliográfica onde são destacados alguns autores cuja opinião promove a necessidade de uma educação construtiva em sentido amplo, a importância da alfabetização e a da aprendizagem neste processo, a saber: Paulo Freire (2001; 2004), Marisa Lajolo (2006), Magda Soares(2007) entre outros. Vale destacar que existem outras teorias que reforçam a sustentação do referencial teórico.

2. Conceituando Alfabetização e o Letramento

Sabe-se que a alfabetização não é um processo baseado em observação e memorização, aprender a ler e escrever, o aluno deve criar conhecimento conceitual, ele deve saber não só o que é escrita, mas também que forma ela representa graficamente.

Sendo a alfabetização um processo de construção de hipóteses sobre um sistema de escrita alfabética, o aluno deve ser exposto a situações complexas que oportunizam a reflexão sobre a linguagem escrita.

As crianças gradualmente criam hipóteses ao interagir com um objeto informacional. São características do processo de alfabetização que não podem ser esquecidas. Conviver com material escrito não é suficiente,

mas precisamos de direcionamento e sistematização por meio da reflexão metalinguística, partindo de textos reais de diversos gêneros circulantes na sociedade.

Passamos a pensar a alfabetização como uma construção conceitual, em andamento, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula em um processo interativo que ocorre desde os primeiros toques da criança até a escrita. Tal entendimento enfatiza que aprender a escrever o alfabeto não se limita ao processo de associar letras e sons.

A exposição diária a rótulos de embalagens, símbolos, anúncios, cartazes, nomes de ruas, letreiros, anúncios, bilhetes, receitas, mapas, jornais, revistas, livros, entre outras coisas, familiariza o sujeito com o texto escrito e cria uma série de relações, levanta hipóteses e tenta entender o significado.

Mesmo antes de iniciar um processo sistemático de alfabetização, pessoas vivem determinadas situações de leitura e escrita que facilitam seu processo de alfabetização.

Independentemente da classe social, o indivíduo segue os caminhos da aquisição da linguagem escrita, passando pelos níveis estruturais do pensamento. Esses níveis intitulados por Emília Ferreiro (1999) do nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

Os primeiros pensamentos das crianças sobre a escrita sugerem várias hipóteses que “reinventam” o sistema alfabético. A princípio, as crianças descobrem que escrever não é o mesmo que desenhar. Segundo Ferreiro (1999), essa separação entre desenho e escrita costuma ocorrer antes mesmo das crianças entrarem na escola quando vivem em uma sociedade grafocêntrica.

Segundo Ferreiro (2001, p. 9), a alfabetização inicial é tradicionalmente considerada em função da relação entre o método utilizado e a “maturidade” da criança. Nesse sentido, uma criança tem o momento certo para aprender, isso nos faz entender que nem sempre o momento de uma criança é igual ao momento de outra criança, o nível é relativamente diferente, pois cada criança tem seu tempo para aprender ao mesmo tempo dependendo do seu nível de maturidade.

Para ser alfabetizado, é preciso ter experiências culturais de práticas de leitura e escrita, práticas adquiridas antes da educação formal. Porque viver em um ambiente letrado com pessoas que leem, que têm exposição a revistas, jornais, desenhos animados, o que nos faz pensar na leitura, ele

é definitivamente motivado a ler e escrever desde cedo e reflete as características dos diversos textos aos quais eles têm acesso.

2.1. A Relação entre Alfabetização e Letramento

Ler e escrever são processos que precisam ser desenvolvidos em conjunto, como um processo contínuo que se desenvolve à medida que a criança cresce. O estímulo à comunicação oral desde cedo impulsiona esse processo. Isso porque a comunicação oral é um produto cultural que ocorre por meio da interação com outras pessoas (Cf. SOARES, 2007).

Quando as crianças chegam à educação infantil, é importante que elas já sejam expostas ao processo de leitura e escrita, com estímulo à fala. À medida que crescem, percebem que tudo ao seu redor tem um significado, iniciam o processo de aprendizado do mundo e passam a interpretar e conhecer o lugar em que estão inseridos (Cf. SOARES 2007).

Segundo Magda Soares (2007), que é referência em educação e aprendizagem no Brasil, ler e escrever é fazer alguém ser alfabetizado. É um processo no qual uma pessoa desenvolve habilidades de letramento linguístico, ou seja, estratégias profissionais para escrever, compreender e interpretar a linguagem em geral.

A alfabetização é uma das bases mais importantes para o sucesso na escola e na vida. É verdade que os níveis de aprendizagem de um indivíduo afetam suas oportunidades de educação, emprego, renda e bem-estar ao longo da vida (Cf. SOARES, 2007).

De acordo com Silva (2002), o conceito de literatura que se deve ensinar a ler e escrever é:

[...] ensinar ler e a escrever, ensinar a reconhecer os símbolos gráficos da linguagem verbal. Ser alfabetizado significa compreender e expressar e esses símbolos e ser capaz de produzir mensagens compreensíveis para outros alfabetizados, melhorando desse maneira a comunicação entre os sujeitos e aumentando, o seu nível e qualidade de vida. (SILVA, 2002, p. 5)

Nesse sentido, alfabetização e letramento são entendidos como processos e espera-se que as crianças aprendam a ler, escrever e interpretar. Em seus estudos Soares (2002) resume a diferença entre alfabetização e letramento, enfatizando:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, por sua vez,

só pode desenvolver dentro e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em função da alfabetização. (SOARES, 2002, p. 11)

Em geral, as pessoas não têm o hábito da leitura, o que significa dificuldade na compreensão do texto, atenção e interesse pela leitura. Muitos alunos são desencorajados a aprender sobre o mundo da leitura porque são apresentados ao ato de ler de forma mecânica, fora de contexto e negativa. Nesse sentido, fazer com que os alunos valorizem a leitura é um grande desafio tanto para professores quanto para escolas (Cf. SOARES, 2007).

Na leitura, portanto, a alfabetização e o letramento precisam fazer parte da formação inicial e progressivamente perseguidas de forma polivalente e motivadora para ampliar a aquisição da cultura geral e lançar as bases para uma aprendizagem efetiva. Escola é desenvolver pessoas críticas, reflexivas e engajadas (Cf. FERRERO, 2000).

É preciso perceber que a alfabetização envolve o aprendizado do alfabeto e seu uso como código de comunicação, envolve o desenvolvimento de novas formas de compreender e usar a linguagem.

2.2. A importância da leitura como um recurso eficaz na alfabetização

A leitura não pode ser associada à capacidade de pronunciar corretamente as palavras em voz alta, é necessário que o leitor decodifique a mensagem corretamente para entender o texto, uma "obra literária" é uma criação de um objeto social (Cf. SOLÉ, 1998).

Nessa perspectiva, é preciso considerar como a escola ou o ambiente de aprendizagem são organizados para apoiar o desempenho significativo do aluno, principalmente sobre a construção da linguagem a partir da leitura.

Na busca para atingir os objetivos da leitura orientada, os professores têm a responsabilidade de facilitar a leitura. Informar aos alunos que é uma atividade importante no ambiente escolar, bem como sua vida fora da escola.

Vale ressaltar que o brasileiro não tem o hábito da leitura. De acordo com a Câmara Brasileira do Livro – Publicado pela CBL em 2011, o Brasil são lidos 1,8 livros por ano, enquanto outros países Assim

como a França e os Estados Unidos, cada habitante possui em média de 5 a 7 livros por habitantes (Cf. CAMPELLO, 2012).

Portanto, dois pontos devem ser considerados neste processo de cultivo no hábitos de leitura na educação: buscando inculcar a prática precocemente nas escolas logo nas séries iniciais, e a capacidade do professor de inspirar os alunos a se tornarem leitores, reconhecem que a leitura é essencial para sua vida prática e para formar cidadania efetiva (Cf. SILVA, 2002). No entanto, aprender a ler é um ato permanente, contínuo e voltado para novas habilidades, como domínio correto de textos escritos, como interpretação errônea das ideias expostas pode tornar o sujeito alienado frente a sociedade.

Para que existisse, alguém tinha que escrevê-lo e outra pessoa tinha que lê-lo. “Ela existe como obra nessa troca social” (LAJOLO, 2006, p. 15). E complementa:

A escola é a instituição com a maior e mais longa eficiência no cumprimento do papel de fiador e literário em meu país. Ela é uma das maiores responsáveis pela dedicação ou desqualificação de obras e autores. Possui poderosos poderes de censura estética sobre as obras literárias – exercidos em nome do bom gosto. (LAJOLO, 2006, p. 19)

A partir do momento em que o leitor reconhece as letras, palavras e estruturas linguísticas do texto, sua capacidade de interpretação se torna mais fácil. Ler envolve entender e compreender textos.

Ensinar o valor da leitura é, portanto, um dos múltiplos desafios da escola e talvez o mais necessário para que o sujeito seja um cidadão mais crítico e inclusivo na sociedade. A partir do momento em que o leitor reconhece as letras, as palavras e a linguagem notexto, sua interoperabilidade torna-se mais fácil. Entretanto, aprender a ler e escrever é um ato contínuo e permanente que incide nas novas habilidades, à medida que os textos são escritos e dominados adequadamente, assim a interpretação errônea das ideias expostas se torna o sujeito alienado frente a sociedade.

2.3. *Leitura, cidadania e escola*

No setor social, a leitura mostra um bom valor para quem a faz regularmente, são vários os contributos desde o primeiro contato com as cartas do jardim de infância ao trabalho na jornada de trabalho de muitos anos de experiência. Em qualquer forma de comunicação com o público, a prática de aprender apresenta sua contribuição, leva-a aos interlocutores, com

memória, conhecimento e informações obtidas e, assim, enriquece e oferece várias opções para continuar nas situações de discussão (Cf. BAKHTIN, 1992).

A prática da leitura amplia muito a funcionalidade da língua e participa diretamente no desenvolvimento da cidadania, proporcionando conhecimento e melhor atitude em todas as situações do setor social. A aprendizagem envolve pensar e interpretar - processos conhecidos como compreensão (Cf. LAJOLO, 2006).

O papel da leitura é tornar a compreensão da linguagem acessível. É por causa do hábito de ler que uma pessoa é capaz de distinguir mensagens, interpretar seu significado, adquirir informações e desenvolver o pensamento crítico sobre os fatos. Nessa direção estudiosos consideram que “Desse encontro do mundo, marcado por palavras e formas de escrita, com a realidade cotidiana das pessoas é que os livros estão começando a desempenhar um papel importante novamente transformador” (LAJOLO, 2006, p. 65).

A partir do momento em que o leitor reconhece as letras, palavras e estruturas linguísticas do texto, sua capacidade de interpretação é facilitada. Ler inclui entender e compreender um texto. “O ato de ler amplia o conhecimento de uma criança ou de um adulto, permitem novas formas de conhecer o mundo e a si mesmo” (THÉO, 2003, p. 2). Por isso, a importância da escola e de seus professores como agentes motivacionais na prática de aprendizagem.

Nesse sentido, a leitura de textos narrativos e ficcionais na primeira infância é de grande importância na formação inicial, pois ajuda a proporcionar experiência e estimula a imaginação e a criatividade da criança, além de manter viva uma memória cultural, local e social (Cf. DALVI, 2013)

Segundo Ayoub (2001, p. 53): “Tomar a criança como ponto de partida quer pensar em um currículo que introduza muitas expressões em diferentes linguagens, expressas por meio da fala, gestos, leitura, escrita e música”.

Muitos fatores determinam se os alunos estão motivados para aprender: interesse pelo assunto, percepção de sua utilidade e competência do professor, criatividade e persistência. Além disso, nem todos os alunos são motivados pelos mesmos valores, necessidades ou desejos.

Em suas investigações Cosson (2018) também menciona:

[...] nas escolas primárias, predominam as explicações textuais trazidas pelos livros didáticos, muitas vezes consistindo em textos incompletos e atividades extracurriculares, incluindo resumos de textos, trabalhos de leitura e debates em sala de aula, com o propósito maior de recontar a leitura ou fala [...] poema com suas próprias palavras. É quando a atividade, que paradoxalmente recebe um título especial, não se trata apenas de ler o livro, e os alunos não têm nenhuma forma de resposta ao texto que lêem, a não ser a comunicação com os colegas, durante um período de tempo. (COSSON, 2018, p. 22)

Portanto, pode-se supor que a escola, quando se trata de aprender a ler e ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental, deve estar conectada com as práticas sociais, ou seja, a leitura e a escrita e diversos métodos, tipos de literatura.

Em um esforço para atingir os objetivos que norteiam o aprendizado, cabe ao professor facilitar a compreensão do aluno, ajudá-lo a refletir e pensar sobre o tema do texto.

3. Conclusão

Este artigo teve por objetivo refletir a respeito da importância de aprender a ler e escrever para construir e desenvolver cidadãos críticos e independentes. Foi possível compreender a leitura e a escrita como processos de usar a leitura, a escrita e a linguagem oral para extrair, construir, sintetizar e criticar significado através da comunicação e do envolvimento com textos multimodais na sociedade e nos empregos existentes.

Sabemos que para educar, um professor deve estar preparado para desafios diários, e um desses desafios é a atenção que cada pessoa deve manter. Cada aluno necessita de uma atenção especial em seu processo de aprendizagem, para que possamos identificar seu desenvolvimento ou possíveis dificuldades.

Conhecer esse assunto nos deu a oportunidade de estudar a importância da ordem alfabética no aprendizado da leitura, pois a alfabetização ajuda a desenvolver a compreensão de uma pessoa, aprendendo a ler pela compreensão do que é lido, é o crescimento do próprio conhecimento de uma pessoa desse modo recupera a capacidade de se expressar, entender problemas e enxergar com mais facilidade, tornando-se passo a passo um ser crítico e consciente de suas responsabilidades.

Para isso é importante vincular a leitura com as práticas sociais da criança, ou seja, ensinar a ler e escrever escrevendo ao mesmo tempo em que se ensina a ler e escrita é preciso se reconectar com as coisas pelas quais as pessoas passaram.

Portanto, não é possível separar o processo de leitura e aprendizagem, pois saber ler não significa ter a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma eficaz dentro de um contexto social. Trabalhar com diferentes textos em diferentes contextos sociais, além de estimular a imaginação, inspirar a leitura, é uma forma importante e autêntica de se conectar com o mundo, as pessoas, as coisas e consigo mesmo.

Por fim, acreditamos que a qualidade pode sim ser alcançada no ensino deturmas de alfabetização com práticas pedagógicas que utilizam diferentes métodos que possibilitam o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita em cada disciplina pela qual ele pode ser o autor de mudanças em sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, Suplemento 4, p. 53-60, São Paulo, 2001.

BAKHTIN, Mikhail M. *A importância da literatura para o desenvolvimento da criança*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.

CAMPELLO, Ronaldo. *A importância da leitura na formação da cidadania crítica*. A Pedagogia ao Pé da Letra, 2012. Disponível em <http://pedagogiaaopedaletra.com/aimportancia-da-leitura-na-formacao-do-cidadao-critico/>. Acesso em: 02mai2022.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria. Amélia. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, São Paulo, maio/jun.2022.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 38. d. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 12. ed. São Paulo: cortez, 2004.

_____. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

_____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THÉO, Irismar Oliveira Santos. Leitura processo de aprendizagem. *Revista de educação CEAP*, ano 11, n. 41, p. 59-66, Salvador, Junho/2003. Disponível em: www.nead.uncnet.br. Acesso em 05mai2022.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Priscila de Andrade Barroso Peixoto (UENF)

cilabarroso@yahoo.com.br

Tatiane Almeida de Souza (UENF)

tatianealmeidauenf@gmail.com

Poliana Campos Côrtes Luna (UENF)

polianaccluna@gmail.com

Karen Gomes Ramos (UNIFLU)

kgr.karen.kgr08@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar conceitos e propostas de intervenção por meio do uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), com vistas a favorecer o processo de alfabetização e letramento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Dentre as características do autismo, tem-se a dificuldade na interação social do indivíduo, fator que influencia diretamente no processo de alfabetização e letramento dessas crianças, exigindo a utilização de recursos específicos com vistas ao melhor desenvolvimento dos educandos. A partir da pesquisa bibliográfica, estudos iniciais demonstraram que estratégias como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), uso de Tecnologias Digitais e do método ABA (Applied Behavior Analysis), em português Análise do Comportamento Aplicada, têm se mostrado promissores como fontes de interlocução do educando com o meio, proporcionando maior interação e aprendizado.

Palavras-chave:

Autismo. Educação Inclusiva. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

This research aims to present concepts and intervention proposals through the use of Assistive Technology (AT) resources, with the intention of favoring the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Among the characteristics of Autism, there is the difficulty in the individual's social interaction, a factor that directly influences the literacy process of these children, requiring the use of specific resources trying to get the best development of students as possible. Based on bibliographical research, initial studies have shown that strategies such as Augmentative and Alternative Communication (AAC), the use of Digital Technologies and the Applied Behavior Analysis Method (ABA), have shown to be promising as sources of dialogue between the student and the environment, providing greater interaction and learning.

Keywords:

Autism. Assistive Technology. Inclusive Education.

1. Considerações iniciais

A dificuldade na interação social do indivíduo é uma das características do autismo, fator este que reflete diretamente no processo de alfabetização e letramento dessas crianças. Tal cenário constitui o mote desta abordagem, tendo em vista a necessidade de utilização de recursos específicos para o melhor desenvolvimento dos educandos.

Compreende-se que a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a escola, na perspectiva do processo inclusivo, constitui-se de forma complexa, visto os diversos fatores envolvidos no processo, como: estrutura adequada para a inclusão efetiva, capacitação de profissionais, práticas pedagógicas apropriadas às necessidades das crianças com autismo, diagnóstico precoce, comunicação entre família, escola e terapeutas, além de um olhar amplo sob o indivíduo com discernimento das habilidades envolvidas no processo evolutivo infantil.

Com vistas a contribuir com as discussões, em busca de caminhos possíveis, neste trabalho, objetiva-se apresentar um levantamento de dados, a partir da pesquisa bibliográfica, e tratar sobre as potencialidades do uso de recursos de Tecnologia Assistiva no processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na primeira seção deste trabalho serão apresentadas características do TEA. Na sequência, discute-se sobre aspectos da alfabetização e letramento, com ênfase para as especificidades deste processo em crianças com o TEA. Por fim, discute-se sobre algumas estratégias para a interlocução do educando com o meio, capazes de proporcionar maior interação e aprendizado. Dentre elas: recursos de Tecnologia Assistiva, como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e do método ABA (Applied Behavior Analysis), em português, *Análise do Comportamento Aplicada*.

2. Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A origem da palavra “Autismo” advém da palavra grega “autos”, significando “eu mesmo”, exprimindo a noção de si próprio. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) reúne desordens do desenvolvimento neurológico, caracterizado por persistente dificuldade na comunicação ou interação social e padrões repetitivos e restritivos de comportamento (Autismo e Realidade, 2020).

No mesmo sentido versa o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (2014), entendendo o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que surge no decorrer da primeira infância. Tal transtorno causa uma série de dificuldades em razão de um possível atraso no desenvolvimento da linguagem, relacionados tanto à iniciativa e permanência em um diálogo, quanto à repetição antecipada ou tardia de respostas (ecolalia), e, no mais, à apresentação de incomuns sensibilidades sensoriais (Cf. CUNHA, 2017).

A Associação Americana de Psiquiatria publica o DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) desde 1952 propondo critérios que viabilizam o diagnóstico de doenças mentais. O autismo, assim como vários outros transtornos, está presente em várias edições do DSM. Porém, até a sua quarta edição, estava subdividido em 5 condições separadas: transtorno autístico; síndrome de Asperger; síndrome de Rett; transtorno desintegrativo da infância; transtorno global ou invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Já em 2013, com o advento do DSM-V, uma nova proposta para o termo foi feita, visando um termo único – TEA – incluindo as condições anteriormente diagnosticadas de forma separada (Cf. MONTENEGRO; CELERI; CASELLA, 2018).

Foi possível observar que a maior diferença entre o DSM-IV e o DSM-V foi a unificação e simplificação dos critérios para facilitar o diagnóstico. A tríade necessária para efetivação do diagnóstico passou a conter apenas dois critérios: dificuldades sociais e de comunicação; e comportamentos repetitivos e interesses restritos, fixos e intensos, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Características frequentemente presentes em crianças com TEA.

Dificuldades Sociais e de Comunicação*	Interesses Restritos e Repetitivos
• Dificuldade para estabelecer conversa • Dificuldade para iniciar interação • Dificuldade em demonstrar emoções • Prefere ficar sozinho • Pouco contato visual • Linguagem corporal pobre • Pouca expressão facial • Não entende linguagem corporal ou facial • Dificuldade para entender ironia ou piadas	• Estereotípias motoras • Alinhar objetos • Ecolalia • Sofrimento extremo frente às mudanças • Dificuldade com transições • Padrões rígidos de pensamento • Interesse extremo ou restrito a um assunto • Rituais de saudação • Necessidade de fazer o mesmo caminho • Hipo ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais

	• Cheirar ou tocar objetos • Apego incomum a determinado objeto • Recusa de determinados alimentos

*Modificado de DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013).

Fonte: Montenegro, Celeri e Casella (2018) (adaptado).

Desta forma, resume DIAS *et al.* (2019), ao pontuar o entendimento que os aspectos gerais que versam sobre o TEA estão definidos no DSM-V, norteados por profissionais da saúde sobre o diagnóstico do transtorno e trazendo como especificações que o paciente apresente um quadro com as seguintes características:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, p.32, 2014)

Porém, o DSM-V também acrescentou especificadores para o TEA conforme o nível de gravidade. Assim, as características se subdividem em 3 níveis de gravidade: 1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial (DSM-V, p. 36, 2014).

Apesar de avançar dos manuais, o TEA ainda se mantém como um dos grandes desafios diagnósticos e terapêuticos da atualidade. A frequência de pessoas com o transtorno vem aumentando constantemente, o que pode ser devido a um incremento em fatores de risco, mas também pela conscientização, identificação sobre a condição e documentação do diagnóstico. No entanto, os desafios em busca de tratamento e acompanhamento são inegáveis (Cf. MONTENEGRO; CELERI; CASELLA, 2018).

Em diferentes contextos, seja em atividades cotidianas, no ambiente do trabalho, ou no universo educacional, identificar as características dos portadores de TEA são imprescindíveis para um melhor acolhimento. Zaks (2015, p. 478) aponta que “uma crescente aliança entre pessoas com autismo, pais e educadores defensores da neurodiversidade possibilitou inovações para um mundo aberto à diversidade autista”.

Assim, busca-se retirar o foco do indivíduo, visando estabelecer uma relação em que sujeito e sociedade se tornem partícipes na construção de um processo inclusivo mais eficaz, possibilitando maiores condições de atuação da “comunidade autista” na medida de suas potencialidades e níveis de desenvolvimento (Cf. CARVALHO; MARQUEZAN, 2003).

3. Alfabetização e letramento de crianças com transtorno do espectro autista (tea)

Por definição, entende-se que a alfabetização diz respeito ao processo de ensino aprendizagem de uma técnica de representação da linguagem humana, o sistema de escrita alfabética-ortográfica, no qual os signos deste sistema são caracterizados por grafemas, com representantes dos sons da língua. Sendo indissociável a separação de alfabetização e letramento, ainda, que seu aprendizado deve acontecer de forma concomitante, considera-se letramento como as diversas práticas sociais de leitura e escrita e seu uso competente (Cf. SOARES, 2003; 2004).

Em relação à alfabetização e letramento de alunos autistas, torna-se evidente a constante preocupação por parte dos pais e também dos professores envolvidos no processo, uma vez que ao considerar as habilidades preditoras a essa fase, mostra-se mais evidente o atraso no desenvolvimento de linguagem e comunicação, característico no TEA (Cf. MENEZES, 2021). Com base nisso, Nascimento aponta que (2016):

para a alfabetização de alunos autistas deixar de ser utopia ou casos isolados de apropriação da Língua Portuguesa, são necessários que alguns pilares fundamentais sejam apropriados pelos professores, como: a transformação da atitude docente em professor-pesquisador para o ensino de alunos autistas; a compreensão de que a prática pedagógica precisa ser organizada por método de ensino; a definição e utilização de materiais didáticos acessíveis para alunos autistas; adquirir, além dos conhecimentos básicos referentes aos conteúdos pedagógicos a serem ensinados, conhecimentos de Psicologia Comportamental e funcionamento cerebral. (NASCIMENTO, 2016, p. 65)

Assim sendo, faz-se necessário um olhar mais aguçado por parte do professor, no que compreende o grau de comprometimento, os padrões observáveis e as características que cada criança com TEA possui, pois cada indivíduo pode apresentar necessidades pontuais, influenciando no tipo de intervenção e estratégias a serem empregadas para se obter os melhores resultados (Cf. MENEZES, 2021).

O Decreto nº 7.611, instituído em 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, regulamentando a garantia em diversos níveis de um sistema educacional inclusivo, sem qualquer possibilidade de discriminação e pautado na igualdade de oportunidades à todos; vedando a exclusão do sistema educacional geral sob contestação de deficiência; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, oferta de ambientes que maximizem o desenvolvimento social e acadêmico do discente, de acordo com a meta de inclusão

plena; entre outros. Visando garantir o acesso aos sistemas regulares de ensino, além da inclusão efetiva e o pleno desenvolvimento do indivíduo (Cf. BRASIL, 2011).

Apesar das legislações garantirem o direito a educação para crianças com transtorno do espectro autista, sabe-se que a inclusão integral com a presença, participação e aprendizagem do discente não ocorre conforme o idealizado. Como prova à fragilidade dos sistemas educacionais, tem-se crianças autistas que não conseguem concretizar o aprendizado das habilidades de leitura e escrita, ao menos ao final do primeiro segmento do Ensino Fundamental (Cf. ALMEIDA, 2019).

Nessa construção, os precursores da linguagem, como: o contato visual, as expressões faciais responsivas, movimentos antecipatórios, atenção conjunta e compartilhada, intenção comunicativa apoiada no gestual, conduta imitativa, entre outros, ocupam um papel essencial e constituem o processo comunicativo, antes mesmo da oralidade, com a percepção do modelo, a reprodução dos seus atos e a oposição ao modelo (Cf. CARVALHO; PEDROSA, 2003). Segundo os autores:

A imitação é interpretada como um meio para o estabelecimento de contato social, permitindo um acordo entre as crianças, que ainda não podem obtê-lo por meios verbais. A quase simultaneidade das ações facilita um estado de fusão, e só é possível pela antecipação da atitude da outra. O desdobramento inerente à representação está implicado na comparação do ato imitativo com seu modelo. (CARVALHO; PEDROSA, 2003, p. 24)

Em vista disso, o desenvolvimento da linguagem torna-se condição indispensável para o processo de aquisição da leitura e escrita. Logo, “é compreensível pensar que ao terem defasagens nesses quesitos, apresentarão maiores dificuldades no processo de alfabetização, tornando-se assim a prática dos docentes desafiadora (Cf. MENEZES, 2021).

Dessa forma, entende-se que o processo de alfabetização em crianças com TEA deve dar-se por meio de intervenções específicas, em virtude da diversidade e individualidade de cada criança, utilizando estratégias e recursos apropriados, considerando as defasagens de habilidades específicas (Cf. BARRETO, 2021).

Almeida (2019) exprime preocupações com o educando e o educador ao defender a utilização de métodos e técnicas que evidenciem melhores resultados no processo de alfabetização dos alunos com TEA. Ressalta ainda que, além do educando e do educador, vários integrantes da escola atuam como protagonistas deste processo, os quais devem trabalhar em consonância.

4. Propostas de intervenções educacionais e comportamentais

As intervenções de cunho educacional e comportamental constituem a base do acompanhamento de pessoas com TEA. Tratam-se de ações de caráter multidisciplinar e podem ser subdivididas em três grandes grupos: as que usam modelos de análise aplicada do comportamento; as que são fundamentadas em teorias de desenvolvimento; e aquelas que são fundamentadas em teorias de ensino estruturado (Cf. ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

No âmbito das intervenções educacionais, a Tecnologia Assistiva (TA) mostra-se uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de promoção à autonomia de crianças com TEA, aspectos que favorecem o processo de alfabetização e letramento. Quanto às intervenções comportamentais, o Método ABA (Applied Behavior Analysis) desponta como uma terapia promissora para o tratamento de crianças com TEA, por utilizar princípios de teoria da aprendizagem com vistas a trazer melhorias nos comportamentos em pessoas sem capacidades socialmente significativas.

2.1. Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva (TA) é o termo usado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. É também definida como uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências (Cf. BERSCH; TONOLLI, 2006).

A historicidade da TA no Brasil conta com diversas definições acerca de ajuda técnica com o objetivo de estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Tais conceitos foram aprimorados e ampliados, resultando no Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021, que regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146/2015, dispondo sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos para a construção do presente Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA).

Por meio da TA adequada ao usuário e ao seu contexto, as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida buscam maximizar suas capacidades e potencialidades ideais na interação com seu ambiente,

promovendo autonomia, independência, inclusão social e melhoria na qualidade de vida. Dessa forma, o PNTA tem por objetivo geral:

Estruturar e orientar as ações do Estado Brasileiro para apoiar a pesquisa, o desenvolvimento tecnológico, a inovação e a disponibilização de produtos e dispositivos de tecnologia assistiva, além de estabelecer diretrizes para realização de ações, iniciativas, práticas e estudos envolvendo tecnologia assistiva e ajudas técnicas, como meio de promover o desenvolvimento da autonomia e da independência das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a superação da exclusão social e das barreiras para o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, ao transporte e à moradia, tendo em vista a proteção social, o cuidado adequado e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2021, [s.p])

Assim, são considerados Recursos todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Já Serviços, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. Os serviços de TA são normalmente transdisciplinares, envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem, entre outros.

A TA está cada vez mais presente em diversas áreas e aplicações. A educação inclusiva é uma delas, ao contar com este auxílio no planejamento e desenvolvimento de suas atividades e tarefas. Com isso, dois procedimentos essenciais para o aprendizado dos alunos com deficiência podem ser beneficiados com as soluções assistivas: a alfabetização e o letramento. Nesse cenário, existem muitas formas de apoio para a alfabetização e para o letramento, sempre se atentando ao tipo de deficiência do aluno e ao nível de ensino que possui. Além disso, o tipo de solução assistiva utilizada também é um ponto chave para a aplicação desses métodos.

A utilização da TA na CAA se dá pela utilização de formas não verbais de comunicação para a interação para além dos métodos

tradicionais, inovando sempre nas técnicas, estratégias e aplicações. Por exemplo, as pranchas de comunicação são uma das principais formas de comunicação alternativa. Com elas, é possível interagir por meio de elementos como sons, imagens, palavras, expressões etc. Inclusive, sons das letras do alfabeto, fundamentais nos processos de alfabetização.

Além disso, no âmbito das tecnologias digitais, diversos aparelhos, dispositivos e funcionalidades são elaborados pensando nas especificidades das pessoas com TEA. Teclados, sensores eletrônicos e outros aparelhos assistivos, além de aplicativos, softwares e plataformas são exemplos destes recursos de tecnologia assistiva.

Segundo PDE (2013 a 2025) ao tratar sobre Educação Especial diz que devemos direcionar a tecnologia aos alunos com deficiência visando a inclusão escolar, bem como proporcionar Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Tecnologia Assistiva (TA). Incluir materiais, equipamentos, sistemas códigos, entre outros que proporcionem acesso, autonomia, independência e participação ativa das pessoas com deficiência em todos os ambientes.

2.1.1. Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é um recurso de Tecnologia Assistiva que objetiva ampliar o repertório linguístico e a capacidade comunicativa, ao promover a construção de espaços identitários para pessoas com deficiência. A utilização desse recurso proporciona aos sujeitos a possibilidade de se comunicarem, e assim, participarem de forma ativa dos contextos sociais, por meio da interação.

Apesar de serem conhecidas as potencialidades desse recurso, vale destacar que cada criança que faz uso da CAA apresenta seu próprio nível de linguagem. Dessa forma, cabe ao professor, em parceria com a equipe multidisciplinar e a família, conhecer as necessidades do educando, com ênfase na ampliação de seu vocabulário, com base em seus contextos de comunicação. Com base nisso, Nunes (2003) sugere alguns aspectos a serem avaliados:

- Competências linguísticas: para que o professor possa investigar a capacidade de comunicação em diferentes contextos com diferentes pessoas;
- Formas de expressão: para investigar como o aluno se expressa e se compreende o que os outros expressam.
- Habilidades:

Físicas: Avaliar a acuidade auditiva e visual, habilidades motoras (preensão manual, flexão e extensão dos membros superiores), habilidades perceptivas, dentre outras;

Emocionais: Com quem o sistema será utilizado? pais, professores, amigos;

Cognitivas – local onde o sistema será utilizado, verificar nível de escolaridade, compreensão, por parte dos alunos dos acontecimentos cotidianos;

- Competências de autonomia pessoal – o que ele já desenvolve com autonomia;

- Nível geral de conhecimento - que conhecimentos prévios este aluno apresenta sobre o que é questionado;

- Problemas de comportamento - que tipos de desajustes comportamentais este aluno apresenta.

Com base na avaliação realizada, cabe ao professor, em parceria com a equipe multidisciplinar e com a família, definir quais recursos da CAA serão utilizados. Assim, fica claro que tal uso deve ser baseado nas necessidades da criança que apresenta déficit de comunicação, de maneira personalizada, conforme Sartoretto e Berch (2022). Neste caso, com vistas a favorecer o processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA, a CAA pode contribuir por meio de diferentes recursos e estratégias, como: pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou mesmo as Tecnologias Digitais, por meio de *softwares* específicos.

2.2. Método ABA

Caracterizada como uma ciência aplicada que compõe a Análise do Comportamento, a Análise do Comportamento Aplicada ou ABA, sigla extraída do termo em inglês Applied Behavior Analysis, com princípios Behavioristas, aplicável à correção de comportamentos e habilidades sociais considerados passíveis de correção (Cf. MEDEIROS, 2021). Tornando como centro de discussão, para que seja aplicada, uma ciência precisa apresentar objetos investigativos que atendam ao interesse social, saindo do mero campo teórico, possuindo dados, procedimentos e resultados satisfatórios aos envolvidos (Cf. SELLA; RIBEIRO, 2018).

No campo escolar, a terapia ABA contribui de modo a habilitar comportamentos sociais, atividades da vida diária e comportamentos acadêmicos. Em efeito de procedimentos denominados como aprendizagem sem erro, professores podem ensinar habilidades, através de reforços, possibilitando um aprendizado prazeroso (Cf. SILVA *et al.*, 2021).

Assim, cabe destacar que com base no pressuposto de eficácia por meio da intervenção ABA, o ambiente educacional necessita de estruturação, o que consiste em oferta de estimulação constante e altas possibilidades de aprendizado, além de produto interpessoal, decorrente de um processo comunicativo persistente voltado ao êxito do propósito e as inconstâncias do processo. Considera-se então que reforçadores positivos aumentam a probabilidade de determinados comportamentos se repetirem e, em contrapartida, reforçadores negativos levam à possível eliminação ou substituição de comportamentos. Medeiros (2021) explica que:

no que diz respeito aos reforços negativos, deve ser esclarecido que o reforço negativo não é punição; o reforço negativo é prévio à resposta de fuga ou escape que deve ser reforçada (por exemplo, acordar cedo – antes de o alarme disparar – é reforçado negativamente pelo som do despertador que se evita ouvir); enquanto a punição é um estímulo aversivo que ocorre após a diminuição do comportamento (por exemplo, descontos no trabalho para chegadas tardias). (MEDEIROS, 2021, p. 13)

Nesse sentido, pode-se então destacar três características principais da ABA: a primeira corresponde ao valor social atribuído aos objetivos traçados, onde precisa-se de um consenso dos participantes, como família, aplicador, educadores, terapeutas, entre outros, no processo decisório dos comportamentos a serem trabalhados, considerando escalas do desenvolvimento e prioridades ao convívio em sociedade; a segunda compete a anuência dos procedimentos, que sempre devem ser determinados por princípios éticos, respeitando a praticidade e aptidão à aplicabilidade por todos os envolvidos, uma vez que a ABA deve ser reforçada em todos os ambientes que a criança esteja presente, ainda, o custo geral que tende a confirmar a adesão ao tratamento; a terceira trata da importância dos impactos do tratamento, atendendo não somente aos dados estatísticos como também ao processo evolutivo da criança e as expectativas dos interessados, de modo a gerar melhoras em sua prática social (Cf. SELLA; RIBEIRO, 2018).

Entende-se então que a aplicação de princípios de análise de comportamento potencializa a construção de condições propícias a mudanças comportamentais socialmente relevantes em humanos, referendados por dados clínicos e de pesquisa que recomendam a utilização de práticas de ABA no tratamento de crianças com TEA (Cf. ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016). Nesse tipo de terapia, o foco principal é observar a conduta da criança, com vistas a compreender como ela aprende um padrão de comportamento que lhe proporciona reforços e que leva a alguma forma de resposta. De forma resumida, no que diz respeito ao processo de

alfabetização e letramento, essa terapia tem por potencial facilitar a verificação do conhecimento prévio do aprendiz, sobre os sons das letras e do mundo social, por exemplo, e então, auxiliar na formulação das novas etapas a serem aprendidas, além da aplicação direta de reforçadores durante os ensinamentos, fomentando o aprendizado.

3. Considerações finais

Com base nas discussões informações apresentadas, nota-se, para além dos aspectos desafiadores que envolvem o processo educativo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a existência de diversos recursos que podem contribuir com o melhor desenvolvimento nessa etapa tão importante para todos os indivíduos, tendo em vista a formação do sujeito leitor.

Cabe ressaltar a característica, em geral, transdisciplinar da aplicação dos serviços de TA, com possível atuação de profissionais de diferentes áreas. Além disso, destaca-se que todo processo interventivo deve ser planejado, a fim de que esteja adequado às necessidades de cada indivíduo aprendiz.

Nesse sentido, tem-se por objetivo prosseguir com as investigações sobre a temática, a fim de organizar um material estruturado com sugestões e propostas de intervenção para aqueles que mediam o processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio do uso de recursos de Tecnologia Assistiva acessíveis ao contexto escolar. Entende-se a importância desse movimento para a efetividade de espaços escolares inclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, I. C. A. *Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores*. 2019. Autismo e Realidade. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>. Acesso em: 06.nov.2022.

BARRETO, M. F. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). *Revista Amor Mundi*, v. 2, n. 4, p. 45-56, 2021.

BERSCH, R. TONOLLI, J. C. *Introdução ao Conceito de Tecnologia*

Assistiva e Modelos de Abordagem da Deficiência. Secretaria de Educação Especial – Brasília: ABPEE – MEC: SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologiaassistiva>. Acesso em: 01.nov.2022.

BRASIL. *Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.645-de-11-de-marco-de-2021-307923632> . Acesso em: 29.nov.2022.

_____. *Código Civil. Decreto-Lei nº 7.611/2011*. Brasília, DF, 2011. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm . Acesso em: 06.nov.2022.

CARVALHO, A. M.; PEDROSA, M. I. Precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, v. 34, p. 219- 52, 2003.

CARVALHO, R. C.; MARQUEZAN, R. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. *Revista Educação*. Santa Maria/RS, v. 28, n. 2, p. 1-5, jul/dez., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4169/2505>. Acesso em: 18.06.2019.

CUNHA, E. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família*. 7. ed. Rio de Janeiro-RJ: Wak, 2017.

DIAS, F. M. A.; LUNA, P. C. C.; SILVA, C. B. da; ALMEIDA, J. M. de; LUQUETTI, E. C. F. Autismo: Um Diálogo com a Sociolinguística. *Revista Philologus*, v. 25, n. 75, p. 2995-3010, Rio de Janeiro: CiFEPiL, 2019.

MEDEIROS, D. S. As contribuições da análise do comportamento (ABA) para a aprendizagem de pessoas com autismo: uma revisão da literatura. *Estudos IAT*, 2021.

MENEZES, T. B. A. *O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas: um estudo do tipo “estado do conhecimento”*. Monografia (Departamento de Educação da Universidade Federal De Ouro Preto), Mariana, 2021.

MONTENEGRO M. A.; CELERI E. H. R. V.; CASELLA E. B. *Trans-torno do Espectro Autista - TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento*. Rio de Janeiro-RJ: Thieme Revinter Publicações, 2018.

NASCIMENTO, G. S. R. do. *Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): Alternativa da Clínica – Escola do Autista*, 2016. Dissertação

(Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

NUNES, L.R.P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, Dunya: 2003.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar*. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016.

SARTORETTO, M. L; BERSCH, R. *Comunicação Alternativa*. Assistiva Tecnologia e Educação, 2022. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, D. A.; FARIAS, L. C.; PIMENTEL, L. X.; SILVA, S. V. da; VE-NÂNCIO, G. A.; FERNANDES, P.; BREMGARTNER, V.; RIVERO, L. Tecnologias Assistivas para Alfabetização de Crianças com TEA: Uma Análise de Aplicativos da Plataforma Google Play. *Anais do XXVII Workshop de Informática na Escola*, p. 255-66, SBC, 2021.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004.

ZAKS, Z. *Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. Neuro Tribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery Publishing, p. 286-92, 2015.

Outra fonte:

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre-RS: ArtMed, 2014.

ANÁLISE LITERÁRIA DA MÚSICA “TEMPO PERDIDO” E A LIQUIDEZ DE BAUMAN

Flávia Teixeira Silva Pires (UENF)

flaviatpires@gmail.com

Karla de Mello Silva (UENF)

karlamello97@gmail.com

Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)

moyanarobles@hotmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

A música “Tempo perdido”, da banda Legião Urbana, relata a fugacidade e fragilidade do tempo, que passa de forma veloz, tema que merece especial atenção principalmente no atual contexto da sociedade em que o tempo está cada vez mais escasso devido ao excesso de afazeres e cobranças que a sociedade impõe ao ser humano. O objetivo do trabalho é analisar o pleonismo presente na canção em comparação da Liquidez da vida apresentada por Bauman, abordando algumas transversalidades oferecidas pelo tema. A questão-problema consiste em analisar: qual a relação entre o pleonismo, presente na música, e a Liquidez da vida? Justifica-se o tema pela necessidade de valorizar a vida e o tempo, fazendo com que o ser humano reflita sobre as prioridades e entenda que a vida é fugaz. A metodologia utilizada é a qualitativa com base em pesquisas bibliográficas, matérias de obras, revistas e sites especializados sobre Linguagem.

Palavras-chave:

Bauman. Fugacidade. Pleonismo.

ABSTRACT

The song “Tempo perdido”, by the band Legião Urbana, relates the fugacity and fragility of time, which passes quickly, a theme that deserves special attention especially in the current context of society in which time is increasingly scarce due to the excess of tasks and demands that society imposes on human beings. The objective of this work is to analyze the pleonasm present in the song in comparison with the liquidity of life presented by Bauman, approaching some transversalities offered by the theme. The question-problem is to analyze: what is the relationship between the pleonasm, present in the song, and the Liquidity of life? The theme is justified by the need to value life and time, making human beings reflect on priorities and understand that life is fleeting. The methodology used is qualitative, based on bibliographic research, works, magazines, and specialized sites about Language.

Keywords:

Bauman. Fugacity. Pleonasm.

1. Introdução

*“Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo”
(MANFREDINI, 1986, [s.p])*

Ao realizar uma análise literária é possível aprofundar nos aspectos integrantes presentes no texto estudado. Neste artigo, foi lançada como proposta uma análise literária de relação mútua entre a canção “Tempo perdido”, da banda Legião Urbana e, das obras de Zygmunt Bauman que abordam e explicam a liquidez da sociedade moderna e sua inter-relação com um tempo de fugacidade.

Em um primeiro momento, faz-se um recorte da canção composta por Manfredini, em 1986, tendo como ponto central a investigação voltada à figura de linguagem pleonasma. Observando a repetição enfática e a intenção por trás de cada pleonasma presente na letra da canção.

Em seguida, trata-se da fugacidade da vida observando os ensinamentos de Bauman, que é enfático ao informar que a fugacidade vem transformando de modo substancial a sociedade, seja de modo comportamental, seja no modo organizacional, responsabilizando o capitalismo e as inovações tecnológicas presentes e atuantes no cotidiano do homem deste século. Bauman, desnuda a inconstância existente na vida moderna líquida que se apresenta de forma dinâmica, fugaz e inconstante.

Por último, aborda-se conjuntamente, o significado do tempo para a sociedade contemporânea, constatando o que diz a letra da canção e o eu lírico nela presente, bem como o posicionamento de Bauman e seu conhecimento, através de suas obras, em que aponta a liquidez e a velocidade de transformação da sociedade moderna. Percebe-se que a análise das duas variáveis apontam para a desvalorização do tempo como agente de aproximação do ser humano, bem como do modo de se relacionar e de se comunicar.

Na construção deste artigo, foram desenvolvidos os seguintes tópicos: Análise do pleonasma presente na canção; A fugacidade da vida; e A música “Tempo perdido” e a Liquidez de Bauman, objetivando análise literária da canção “Tempo perdido” e da liquidez retratada por Bauman.

Valeu-se de metodologia qualitativa analítica, estudando a canção interpretada pela banda Legião Urbana, bem como nas obras de Bauman,

como por exemplo: *Modernidade líquida*, *Tempos líquidos*, *Vida líquida*, entre outros. Do mesmo modo, utilizou-se gramáticas e dicionário na construção deste artigo.

2. Análise do pleonasmo presente na canção

O pleonasmo é uma figura de linguagem que “trata da repetição de significação de vocábulo ou de termos oracionais” (PESTANA, 2013, p. 1166). Esta figura de linguagem é usada para dar ênfase, energia, vigor, emoção ou em contexto de reafirmação da importância daquela palavra para o sentido do texto. Normalmente utilizado em poemas, poesias e músicas, para destacar sentimentos.

Existem dois tipos de pleonasmo, o primeiro é o pleonasmo vicioso, caracterizado pelo uso de palavras redundantes ou sem necessidade. Neste contexto, “o pleonasmo vicioso diz respeito à repetição inútil e desnecessária de algum termo ou ideia na frase. Nesse caso não é uma figura de linguagem, e sim um vício de linguagem” (PESTANA, 2013, p. 1166). Bezerra (2015) afirma que o pleonasmo vicioso “torna a frase deselegante, pobre” (BEZERRA, 2015, p. 762). Alguns doutrinadores defendem a ideia de que o pleonasmo vicioso não deve ser utilizado ao escrever um texto formal, sendo veementemente desaconselhado o seu uso.

Entretanto, o pleonasmo estilístico ou enfático é intencionalmente utilizado para apresentar com intensidade o que se pretende comunicar (SABBAG, 2016). Vale ressaltar que o pleonasmo enfático “é uma figura pela qual se empregam palavras que, se bem não sejam necessárias para a perfeita expressão do pensamento, dão-lhe, todavia, mais força, mais energia” (BEZERRA, 2015, p. 761).

Na canção a palavra “tempo” foi utilizada diversas vezes pelo compositor, com a intenção de enfatizar e demonstrar a importância dele dentro da música. Com a intenção de fazer a o ouvinte refletir a respeito da fugacidade do tempo e como as coisas ocorrem de forma veloz, e que na maioria das vezes, diante de inúmeros acontecimentos ninguém repara o que ocorreu durante aquele dia, seguindo sempre em frente.

A quinta estrofe da canção é formada por 7 versos, desses, 3 repetem o mesmo verso: “temos nosso próprio tempo”, um pleonasmo enfático que busca reafirmar que o tempo tem o poder de afastar sentimentos ruins e o vazio de um tempo mal aproveitado, um tempo que é ineficaz, sem realizações, sendo preciso reafirmar que o ser humano possui em suas

mãos a habilidade de governar seu próprio tempo.

Na sexta e última estrofe da canção “Tempo perdido”, o pleonismo empregado tem como objeto mascarar o tempo desperdiçado usando a repetição “tão jovens”, caracterizando deste modo, a juventude como uma fase da vida que àquela época era vista como inconsequente e incapaz de distinguir a importância de se aproveitar o momento com sabedoria, utilidade e compreensão.

O contexto histórico da criação da canção interpretada pela banda Legião Urbana, nasceu em um momento após efeitos da ditadura, em um momento em que os jovens se sentiam perdidos diante dos acontecimentos, canções precisam ser escritas com criatividade e inteligência, para transmitir o que desejavam. Os Pleonismos enfáticos presentes na canção, na voz do vocalista Renato Russo, transmitiam o que os jovens daquele momento vivenciavam e sentiam. Deste modo, pode-se observar que “Tempo perdido” e os pleonismos presentes na letra são conselhos da importância de se mudar as prioridades e as posturas, e que cabe a todos reescrever a história e o futuro através de um novo tempo.

3. A fugacidade da vida

A palavra fugacidade em todos os sentidos em que se queira empregar revela o estado do homem e de circunstâncias que se traduzem em frágeis e transitórias. Segundo o dicionário Michaelis, considera-se fugacidade: Qualidade, atributo, propriedade daquilo que é fugaz; fuga precipitada, rápida; deslocamento ou movimento rápido; grande velocidade; FIG (linguagem figurada) característica ou propriedade de tudo aquilo que possui pequena duração, que é transitório, passageiro; transitoriedade, efemeridade (Cf. MICHAELIS, 2022). Diante disso, pode-se afirmar a fugacidade da vida e por vezes das relações e daquilo que o ser humano busca incessantemente ao longo de sua jornada, como o estado de paz que lhe cause bem estar, segundo seu próprio estilo de vida.

Por vezes na busca pelo que se deseja ou por um direito sob alegação de que a justiça se estabeleça, empreende-se uma luta por posições no intuito de que vontades próprias prevaleçam se abstendo da arte da comunicação, sem entender que essa busca gera ainda mais instabilidade ao imprimir suor e esforço para estender momentos na vida que se revela transitória. Bauman, ao falar sobre a vida líquida-moderna e seus medos, deixa claro que essa fugacidade transforma a sociedade, à medida que os

indivíduos nada estáticos alteram suas percepções, superando barreiras geográficas, conforme descreve:

[...] num planeta aberto à livre circulação de capital e mercadorias, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de todos os outros lugares vivem, esperam ou supõem viver. Nada pode ser considerado com certeza num "lado de fora" *material*. Nada pode verdadeiramente ser, ou permanecer por muito tempo, indiferente a qualquer outra coisa: intocado e intocável. O bem-estar de um lugar, qualquer que seja, nunca é inocente em relação à miséria de outro. (BAUMAN, p. 12, 2007)

A vida que é sempre dinâmica, e que justamente por isso se modifica a todo instante por circunstâncias naturais ou fatos econômicos que imprimem transitoriedade para além das barreiras geográficas em um mundo globalizado e movido pela conectividade da era moderna, nos leva a reconhecer dois importantes fatores: primeiro, diante da fugacidade da vida é preciso reconhecer que os seres humanos tem cosmovisões e pensamentos diferentes sobre os fatos e acontecimentos e por conseguinte; em segundo lugar, faz-se necessário compreender que estilos de vida próprios, estão também sujeitos às mudanças conforme a sociedade evolui em sua liquidez moderna, não mais permanecendo estáticos como regra. Logo pensamentos divergentes e o limite do outro devem ser respeitados, pois a forma de enxergar e se comportar a respeito de circunstâncias que acontecem nas relações interpessoais, acompanham essa dinâmica da vida.

Há um conflito entre as gerações, à medida que a modernidade e as tecnologias avançam, ao ponto de se estabelecer uma distância que separa, isola, segrega pessoas e as deixam à margem dos relacionamentos, o que pode causar adoecimento devido à solidão e sentimento de inutilidade, já que por vezes, jovens e pessoas idosas não se compreendem. De um lado, os jovens julgam não haver tempo disponível para o aprendizado com asabedoria dos mais vividos, classificam esse período como “tempo perdido”; por outro lado, os idosos muitas vezes se julgam incapazes de dominar este novo meio de interação humana, mediado pelas tecnologias, predestinados a um tempo que não voltará. Como diz Bauman:

Há uma longa história de incompreensão recíproca entre gerações, entre os “velhos” e os “jovens”, e de consequente desconfiança mútua. Sintomas desse descompasso já foram percebidos em épocas bastante remotas. Mas a desconfiança entre gerações tornou-se muito mais visível em nossa *era moderna*, marcada por profundas, contínuas e aceleradas mudanças nas condições de vida. A aceleração do ritmo das mudanças, característica dos tempos modernos e em contraste com os séculos anteriores de interminável reiteração e letárgica mudança, permitiu que as pessoas observassem e tivessem a experiência pessoal de que “as coisas mudam”, que “já não são como costumavam ser”, no decorrer de uma única existência humana. Essa

percepção trouxe como consequência o estabelecimento de uma associação (ou mesmo um laço causal) entre as mudanças na condição humana, o afastamento das velhas gerações e a chegada dos mais novos. (BAUMAN, 2011, p. 14)

Entrementes, não há como voltar no tempo e compreender que o período presente se faz urgente. É relevante pensarmos sobre os conflitos que surgem em decorrência da fugacidade também das relações, onde o tempo cada vez menor e a busca por interesses na esfera da produtividade e conectividade com as constantes evoluções tecnológicas e diferença de compreensão entre as gerações geram cansaço e interesses conflitantes, a fim de que soluções sejam vislumbradas e buscadas para amenizar barreiras e conscientizar a sociedade de que a interação não impede os avanços tecnológicos na nova era, mas apenas equilibra as relações para quem é eminentemente relacional, o ser humano.

Nesse contexto, e considerando que mesmo diante da fugacidade da vida, é comprovado que a longevidade é uma das maiores conquistas da humanidade e que o aumento da população idosa é um fenômeno mundial, até mesmo por causa do avanço da medicina e da implementação de políticas públicas que divulgam a importância do autocuidado, é importante lançar luz sobre as relações interpessoais motivando o diálogo, a escuta ativa e a comunicação não violenta na resolução de conflitos, em uma sociedade em que tudo muda o tempo todo e de modo acelerado, e concomitantemente o tempo de vida de cada um vem se prolongando com qualidade de vida e bem estar pensados para além do adoecimento físico, mas também das relações equilibradas.

4. A música *Tempo perdido* e a *Liquidez* de Bauman

A letra da canção “Tempo perdido”, da banda Legião Urbana, que fez sucesso nos anos 80, ainda repercute seus versos com o passar dos anos. A canção apresenta uma letra forte que marcou a geração de jovens dos anos 80 e 90, simbolizando o direito da juventude de manifestar seus anseios, medos e interesses, em uma época que não era dado voz aos jovens.

Este artigo, apresenta como proposta, promover a inter-relação entre “Tempo perdido” e as obras do filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman que tratam da liquidez presente na sociedade moderna tecnológica, em que o tempo – como unidade de medida, vem se apresentando de modo cada vez mais escasso. A contemporaneidade vem moldando a

sociedade e a interação humana para conexões líquidas, inconstantes, que mudam e se esvaem em pequenas frações do tempo.

“Tempo perdido” promove reflexões a respeito do decurso do tempo, no mesmo momento em que reconhece que o tempo decorrido é um instante que não volta mais, conforme o trecho da canção que diz:

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo (MANFREDINI, 1986, s/p)

Contata-se que nos quatro primeiros versos, o compositor trabalha o eu lírico no singular, para em seguida, no último verso da primeira estrofe, a flexão gramatical varia do singular para o plural. O mesmo acontece na estrofe seguinte da canção. Deste modo, infere-se que o compositor atribui a falta de tempo e o momento desperdiçado à sociedade como um todo. Ele deixa de julgar o aproveitamento do seu tempo de modo individual, e passa a caracterizar a não valorização ou superficialidade desse tempo de modo plural.

Nessa mesma linha de intelecção, Bauman (2007) adverte que na sociedade antiga, o tempo era mais lento, como se caminhasse resistindo à aceleração da sociedade, para em seguida constatar que esse tempo ficou para trás, pois a vida líquida moderna “não conhece nem admite limites à aceleração, tais esperanças podem ser muito bem descartadas” (BAUMAN, 2007, p. 15).

O sentimento de ausência do tempo necessário para se realizar tudo que deseja ou necessita, torna-se um sentimento compartilhado, afinal “não temos tempo a perder” (MANFREDINI, 1986, [s.p]). Nesse trecho é possível vislumbrar o julgamento de um tempo acelerado, que se esvai antes de se concretizar as tarefas e os projetos pensados e desejados para aquele dia. Ao descrever a liquidez do tempo, Bauman (2007) salienta que a insegurança é característica marcante dos tempos líquidos-modernos e, deste modo, a qualidade do tempo acaba perdendo seu valor, dando lugar a uma sociedade que (sobre)vive na ansiedade e nas interações superficiais, construindo uma vida moderna líquida.

Ao descrever a vida na sociedade moderna e sua configuração instantânea, Bauman aponta que

A nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano – e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam

(ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes o modo como transformam (ou não transformam, se for o caso) certas questões em questões coletivas. (BAUMAN, 2003, p. 133)

De modo analítico literário, é possível perceber que tanto a canção “Tempo perdido”, quanto à liquidez retratada por Bauman em suas diversas obras, promovem reflexão acerca do comportamento humano e, consequentemente das mudanças sociais dele advindo, observando o tempo e o espaço como um fator marcante e decisivo de comunicação e convívio entre as pessoas e a comunidade como um todo, que com a chegada das tecnologias digitais passam a acontecer de forma global, efêmera e volúvel, gradualmente mais crescente e muitas vezes imperceptível.

Na parte final da canção interpretada pela banda Legião Urbana, percebe-se que há uma tentativa de camuflar a falta de tempo, ao afirmar que “nem foi tempo perdido” (MANFREDINI, 1986, [s.p]), afinal “somos tão jovens” (MANFREDINI, 1986, [s.p]). Como se o compositor, através do eu lírico, justificasse que o tempo desperdiçado pelo jovem não pode ser considerado perdido, pois estão apenas no início de sua caminhada e os erros e o mal aproveitamento dos momentos podem ser reparados com o passar dos anos. E, em alta afirmação, através de pleonasmo enfático, a canção diz “temos nosso próprio tempo” (MANFREDINI, 1986, [s.p]), na intenção de diminuir a culpa pela falta de tempo para o que realmente importa, tornar menor o sentimento de mau uso desse tempo chamado vida, que é tão precioso e único. A vida é uma dádiva e saber aproveitar cada momento por ela proporcionado tem se tornado cada vez mais escasso na sociedade moderna líquida, de forma particular pelos jovens, sempre mais tecnológicos e sem tempo.

5. Conclusão

Na construção de cada tópico foi possível perceber que o tempo – como unidade de medida, vem passando por transformações cada vez mais expressivas e subjetivas, transformando a vida humana a ponto de haver comparação como se no passado o tempo transcorresse mais devagar, o que matematicamente é impossível, tendo em vista que a unidade de medida, é a mesma que verifica a passagem do tempo, desde a criação da divisão do tempo em segundos, minutos, horas, dias, meses e anos.

Na canção “Tempo perdido”, composta no final do século passado, pode-se observar que o tempo já começava a se apresentar de forma mais veloz, como se o relógio estivesse girando mais rápido e as 24 horas não

bastassem para dar conta de todos os projetos do dia a dia. A letra da canção retrata um cotidiano que inicia e termina já refletindo a falta de tempo e, deste modo, busca uma justificativa alternativa na juventude e sua relação com uma vida inteira para ser vivida, repleto de um tempo que pode valer à pena e ser proveitoso.

“Tempo perdido” retrata e verbaliza as indignações e aspirações dos jovens daquela época, que começavam a reescrever uma nova história, depois do tempo marcado pela ditadura. Os pleonasmos presentes, indicam indignação e esperança de um novo tempo.

Ao inter-relacionar os ensinamentos de Bauman e o eu lírico presente na canção interpretada por Renato Russo, pode-se concluir que na passagem de tempo existente entre a composição da canção e da publicação das obras, o tempo vem se apresentando de forma cada vez mais escasso na vida do ser humano e na construção social comunicativa do mundo global. As inovações tecnológicas digitais presentes e atuantes neste século colaboram em inúmeros aspectos na vida humana, mas certamente não para promover um melhor e mais eficiente convívio com tempo de qualidade entre os indivíduos.

É preciso evoluir além das tecnologias. Urge o entendimento social a respeito da qualidade de vida, do valor do tempo dedicado ao que de fato é relevante, como por exemplo: estar com quem se ama, reservar um tempo para conversar pessoalmente com os entes amados. Afinal, rápido ou devagar, o tempo passa, e o que fica são os momentos que dele aproveitamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Tempos Líquidos*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Vida líquida*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEZERRA, Rodrigo. *Nova gramática da língua portuguesa para concursos*. 7. ed. São Paulo: Método, 2015.

MANFREDINI, Renato Junior. *Tempo perdido*. 1986. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=tempo+perdido&source=>. Acesso em: 10 nov. 2022

PESTANA, Fernando. *A gramática para concursos públicos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. ISBN 978-85-352-7097-6.

SABBAG, Eduardo. *Português Jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2016. (Vol. 34)

Outra fonte:

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/nXYG/fugacidade/>. Acesso em 12 out. 2022.

ANÁLISE DO *ETHOS* DE JULIETTE: DESCONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO DA MULHER NORDESTINA

Raissa da Silva Pereira (UERN)

raissapereira@alu.uern.br

Pedro Henrique Lopes de Melo (UERN)

henriquelopes@alu.uern.br

Nádia Maria Silveira Costa de Melo (UERN)

nadiacosta@uern.br

RESUMO

Esta pesquisa investigou a variedade linguística e identitária de uma figura feminina, cuja *performance* foi projetada em mídia nacional, após sua participação em um *reality show*. Trata-se da paraibana Juliette Freire, campeã do BBB 2021, que devido a seus costumes e linguajar foi vítima de preconceito de origem (xenofobia), de gênero (machismo) etc. O objetivo primeiro foi analisar seu *ethos* a partir das polêmicas suscitadas com sua atuação. Para tanto, buscou-se fundamentos nos estudos de Bakhtin (1992), Charaudeau (2006), Maingueneau (2008) e Amossy (2020). É uma pesquisa empírica de natureza qualitativo-interpretativista que prioriza o raciocínio indutivo explicando os fatos a partir da observação, comparação e generalização (SEVERINO, 2008; ANDRADE, 2008). Quanto ao *corpus*, foi constituído por amostras oriundas de discursos preconceituosos e excludentes acerca da mulher nordestina e seu lugar de fala. Os resultados atestam que o *ethos* de Juliette representa o modo de falar e os usos culturais que constituem a identidade de seu povo. Provavelmente, por ela ter se tornado uma figura pública, seu *ethos* contribuiu para desmistificar sua *performance* por meio dos discursos de combate à discriminação na mídia, implicando também na desconstrução do estereótipo negativo da mulher nordestina.

Palavras-chave:

Identidade. Mídia. Preconceito.

ABSTRACT

This study researched an indentary and linguistic variety from a female figure whose performance was projected on national media, following her participation on a reality show. This is about the native from Paraíba Juliette Freire, BBB 2021 winner, which due to her habits and language was a victim of prejudice of origin (xenophobia), gender (sexism), etc. The first objective was to analyze her *ethos* based on the polemics raised by her acts. Therefore, we sought foundations in the studies of Bakhtin (1992), Charaudeau (2006), Maingueneau (2008), and Amossy (2020). It is an empirical research of qualitative-interpretivist nature that prioritizes inductive reasoning, explaining the facts based on observation, comparison, and generalization (SEVERINO, 2008; ANDRADE, 2008). Regarding the corpus, it was founded from samples from prejudiced and exclusionary discourses about the Northeastern woman and their place of speech. The results attest that the *ethos* of Juliette represents the way of speaking and the cultural uses that constitute the identity of her people. Probably because she had

become a public figure, her ethos contributed to demystify her performance through the discourses of combat against discrimination in the media, also implying the deconstruction of the negative stereotype of the northeastern woman.

Keywords:
Identity. Media. Prejudice.

1. Introdução

A linguagem permeia toda a vida humana, neste trabalho o enfoque foi dado a uma situação preconceituosa ocorrida em um evento transmitido em rede nacional brasileira: o *reality show* “Big Brother Brasil” (BBB). O BBB tem estado presente na vida de muitos brasileiros, desde 2002, com uma audiência imbatível dentre as emissoras de canal aberto. Neste programa, os participantes são confinados em uma casa (residência) em que há câmeras em quase todos os recintos, exceto o WC (banheiro). Essas câmeras ficam abertas 24 horas, assim os integrantes da casa são vigiados pelos telespectadores que os acompanham diariamente durante as 24 horas do dia por meio do *Globoplay*, uma plataforma digital de streaming, e também com edições noturnas do programa na TV Globo. Logo, onde há pessoas, geralmente, há comunicação que faz surgir material linguístico para análise. Os temas e assuntos abordados no cotidiano da casa são posteriormente debatidos por meio das redes sociais entre o público que os acompanha.

Entre os temas suscitados no programa, a xenofobia foi um dos mais presentes na edição do ano de 2021. Em seu sentido literal a palavra xenofobia remete a aversão a pessoas e coisas estrangeiras (Cf. FERREIRA, 1999). Preconceito direcionado à participante paraibana Juliette Freire, agregado ao machismo, contribuiu para que sua repercussão na mídia impulsionasse a reflexão sobre a discriminação pautada em estereótipos e sua contestação. Esse é o tema deste artigo cujo objetivo é analisar o *ethos* da Juliette cuja identidade linguística é de uma típica nordestina. O aporte teórico advém de estudos de Bakhtin (1992), Charaudeau (2006), Maingueneau (2008) e Amossy (2020). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista (Cf. SEVERINO, 2008; ANDRADE, 2008), e o *corpus* se constitui de amostras empíricas transcritas de uma entrevista concedida ao Programa do Faustão (9 de maio de 2021) e de reportagens sobre os casos de xenofobia vivenciados no BBB.

Verifica-se a importância desta pesquisa pela xenofobia ser uma

problemática socialmente relevante, bem como a construção do *ethos* ser um fenômeno digno de investigação científica. Como hipótese, verifica-se que o *ethos* de Juliette, amplamente conhecido por ser uma figura pública alvo de ataques xenófobos, colabore para um discurso que se oponha ao dominante e contrarie valores estabelecidos.

Este artigo está organizado em quatro seções, a primeira é esta parte introdutória. Na seção 2, apresentamos a base teórica que norteou a análise do corpus. A seção 3 trata dos resultados e discussão. Por fim, são tecidas algumas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2. Referencial teórico

Os estudos que fundamentam esta pesquisa provêm de Maingueneau (2008), Charaudeau (2006) e Amossy (2020), teóricos da análise do discurso. Segundo Maingueneau (2008), Aristóteles foi o primeiro autor de que se tem conhecimento em que se encontra uma elaboração conceitual do termo, *ethos* é a imagem que o orador projeta de si mesmo capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança. Ainda segundo a retórica aristotélica, três qualidades são fundamentais: prudência (*phronesis*), virtude (*aretè*) e a benevolência (*eunoia*). R. Barthes precisa: “São os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar uma boa impressão (...) O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, diz: eu sou isto aqui, não aquilo lá” (BARTHES, 1970 *apud* MAINGUENEAU, 2008, p. 13).

Contudo, de acordo com Charaudeau (2006), o *ethos* é um imaginário que se corporifica ou apoia-se em um duplo imaginário corporal e moral.

O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe a priori do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2006, p. 113)

Apesar de afirmar que o *ethos* está ligado ao ato de enunciação, Maingueneau também ressalta que o público constrói representações do enunciador antes mesmo que ele fale. Sendo preciso, então, distinguir o *ethos* discursivo do *ethos* pré-discursivo. Embora em algumas circunstâncias essa representação prévia do *ethos* do locutor não esteja estabelecida. Mas o autor afirma que o *ethos* se manifesta através do que denominou

“voz” no texto oral ou escrito, indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado, o “fiador”.

O *ethos* prévio é elaborado com base no papel que o orador exerce no espaço social (suas funções institucionais, seu *status* e seu poder), mas também com base na representação coletiva ou no estereótipo que circula sobre sua pessoa. Ele precede à tomada de palavra e a condiciona parcialmente. Ao mesmo tempo, deixa no discurso traços tangíveis que podem ser identificados, ora nas marcas linguísticas, ora na situação de enunciação que está na base da troca. (AMOSSY, 2020, p. 90)

O que está em consonância com o que afirma Charaudeau.

Em decorrência de sua filiação, os indivíduos do grupo partilham com os outros membros desse mesmo grupo caracteres similares, que, quando vistos de fora, causam a impressão de que esse grupo representa uma entidade homogênea. Uma vez mais, ele é reduzido à sua essência por um olhar exterior, fato que engendra estereótipos. (CHARAUDEAU, 2006, p. 117)

O gênero discursivo contribui para a inserção do sujeito no discurso, visto que o roteiro familiar facilita um posicionamento na relação com o alocutário. De acordo com Bakhtin, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2000, p. 302).

O *ethos* depende do imaginário social, é construído a partir de estereótipos de sua época. Considerando a categoria social e o modelo cultural do qual faz parte o locutor. Porém, pode-se trabalhar para modificar em seu discurso uma imagem estereotipada que vai contra seus propósitos. Ainda que o *ethos* visado não seja necessariamente o *ethos* produzido.

A encenação verbal do eu manifesta modalidades segundo as quais o orador se esforça para colocar em evidência, corrigir ou apagar os traços que, presumidamente, lhe são atribuídos. É a partir daí que se pode ver como a imagem prévia do locutor é remodelada por um discurso que ora a reforça, ora se dedica a transformá-la. (AMOSSY, 2020, p. 92)

É necessário, contudo, rejeitar valores estabelecidos para compor uma fala que se oponha a do dominante. Aceitar um *ethos*, um discurso que não corresponda ao indivíduo, mas a uma forçada generalização, implica na manutenção das discriminações para com as minorias. “A questão do *ethos* está, então, associada à questão da construção de uma identidade que permite, ao mesmo tempo, criar uma relação nova para si e para o outro” (AMOSSY, 2020, p. 88).

3. Metodologia

O método científico conta com a observação organizada de fatos no intuito de gerar conhecimento, orientando o prosseguimento da pesquisa de forma lógica. Dessa forma, a presente pesquisa caracteriza-se como empírica de natureza qualitativo-interpretativista que prioriza o raciocínio indutivo explicando os fatos a partir da observação, comparação e generalização (Cf. SEVERINO, 2008; ANDRADE, 2008).

O *corpus* foi composto por amostras empíricas transcritas de uma entrevista concedida por Juliette Freire (entrevistada) ao Programa do Faustão apresentado por Fausto Silva (entrevistador), no dia 9 de maio de 2021, e trechos de reportagens sobre os casos de xenofobia que ela enfrentou na 21ª edição do BBB e tiveram repercussão nas mídias.

4. Resultados e discussões

Partindo da Análise do Discurso, que tem se interessado pela mídia como objeto de investigação, procura-se entender os efeitos de sentido que permeiam a sociedade. Entre os gêneros orais difundidos na mídia em que é possível analisar esses efeitos de sentido, destaca-se a entrevista, por ser um gênero produzido “para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita” (TRAVAGLIA *et al.*, 2013, p. 4).

Dito isso, a análise do *ethos* de Juliette parte da entrevista que concedeu ao Domingão do Faustão, um programa de auditório da TV Globo. Advogada, maquiadora e atualmente dedicando-se à carreira de cantora, Juliette ganhou projeção nacional após vencer o “Big Brother Brasil 21”. Foi nesse *reality show* que a participante “ganhou o coração do país por sua simplicidade, humildade e sinceridade perante as câmeras da ‘casa mais vigiada do Brasil’”.

Figura 1: Entrevista ao programa Domingão do Faustão.



Fonte: www.gshow.com.

Embora tenha ganhado milhões de admiradores, que se converteram também em seguidores nas redes sociais, sua passagem pelo BBB 21 foi marcada por episódios de preconceitos direcionados a ela, especificamente, pela sua forma de se comunicar, seja o sotaque, as escolhas lexicais, o toque ao falar, entre outros. Contudo, o seu depoimento na atração dominical comprovou que ela defende suas origens e sua condição de mulher. Conforme visto na imagem acima, além do que foi dito, ela veio paramentada com um chapéu do cangaço, contribuindo visualmente para a formação do seu *ethos*. Os discursos analisados a seguir foram transcritos da entrevista supracitada. Para fins de sistematização, as amostras foram codificadas como FTO1, FTO2, FTO3 e FTO4 designando Faustão Texto Oral X e JTO1, JTO2, JTO3, JTO4 para Juliette Texto Oral X.

1. “Você acabou conquistando o Brasil pela naturalidade, representando a mulher nordestina, por isso que Ivete Sangalo, Cláudia Leite e Elba Ramalho, viraram fãs tuas, mulheres famosas, realizadas e de personalidade. No caso da tua família, quem mais te influenciou a ser do jeito que você é?” (FTO1)
2. “A minha mãe. As pessoas estão dizendo muito “você é muito forte, você é muito forte” eu não sou metade, eu não sou 1% do que minha mãe é. A minha mãe conseguiu passar por tudo de mais difícil que uma mulher nordestina semianalfabeta passou e ela passava por tudo isso com coração generoso, acreditando que ia dá certo, acreditando no melhor. Ela não tinha muita instrução para mim ensinar, mas os valores, as coisas importantes, ela conseguia passar.” (JTO1)

Nos discursos em (1) e (2), é perceptível a demarcação e contestação de estereótipos. Em sua fala, Faustão enumera personalidades femininas do nordeste que ficaram conhecidas nacionalmente no cenário artístico, remetendo ao *ethos* já conhecido pelo imaginário coletivo. O que é enfatizado no trecho “mulheres famosas, realizadas e de personalidade” atribuindo implicitamente essas características à Juliette visto que ela representa “a mulher nordestina”. Em resposta à pergunta sobre a influência familiar que recebeu, Juliette aponta a mãe, que sendo uma mulher nordestina semianalfabeta passou por muitas dificuldades financeiras, mas mesmo assim viabilizou o acesso à educação para a filha “ela não tinha muita instrução para mim ensinar, mas os valores, as coisas importantes, ela conseguia passar”.

3. “[...] Você não está deslumbrada e nem desequilibrada?” (FTO2)
4. “[...] Eu tô assustada, mas, ao mesmo tempo, é um frio na barriga muito bom de saber que as pessoas estão acreditando em mim e estão acreditando em coisas boas, me vendo como algo bom. Não como perfeição, eu não quero esse peso, por favor, esse peso não é meu [...]” (JTO2)

No que diz respeito aos discursos em (3) e (4), nota-se que as expectativas foram frustradas. Faustão questiona se Juliette não estaria deslumbrada ou desequilibrada, entendendo-se que seria algo esperado pela recente fama adquirida. Pode-se fazer uma relação com o emprego do termo “matuto” atribuído a pessoas do nordeste consideradas “rústicas, ignorantes ou ingênuas”, principalmente quando estão na “cidade grande”. Ao que ela responde que “muito bom de saber que as pessoas estão acreditando em mim e estão acreditando em coisas boas”, fala que ressoa no descrédito das mulheres e numa visão negativa com que muitos nordestinos são vistos. Ao mesmo tempo, em que ela desmistifica um ideal romântico permeado por mulheres perfeitas e inocentes.

5. “Olha o bom gosto dessa garota... Qual é a outra agora?... *Playlist de Juliette*” (FTO3)
6. “[...] Tem uma que me fala muito sobre minha feminilidade, sobre ancestralidade, sobre toda essa luta e opressão que as mulheres sofrem, que na verdade todo mundo acaba sendo rotulado de alguma coisa um dia e aí quando me rotulavam eu dizia: “tá tudo bem, eu sou e isso não é ruim”... “você é paraíba”... “não, Paraíba é meu estado, eu sou paraibana”, mas tudo bem, Paraíba é lindo” (JTO3)

Os discursos (5) e (6) corroboram para contestar a xenofobia e o machismo. Faustão comenta sobre o bom gosto musical da entrevistada após a mesma ter cantado uma música de outro nordestino, o cantor e compositor Chico César, num reconhecimento da cultura e da arte muitas vezes menosprezada do nordeste. Em sequência, após o pedido por mais uma música Juliette comenta que “Tem uma que me fala muito sobre minha feminilidade, sobre ancestralidade, sobre toda essa luta e opressão que as mulheres sofrem” novamente retomando o respeito às origens como fez quando mencionou a mãe, ressaltando a luta das mulheres num contexto patriarcal. Revela a forma didática com que lida com o preconceito ao responder aos comentários como, por exemplo, “você é Paraíba”, expressão generativa e pejorativa, com “não, Paraíba é meu estado, eu sou paraibana” em clara abertura ao diálogo.

7. “Aliás, a cidade onde ela mora e a região é deslumbrante, quem sai de João Pessoa na estrada para Campina Grande, nos meus tempos de repórter, é um dos lugares mais bonitos do Brasil, que pouca gente conhece, não é verdade?” (FTO4)
8. “Eu já peguei aquela estrada, meditando e olhando assim. As pessoas acham que por ser nordeste, ser interior, é seco. É não, é lindo. João Pessoa, por exemplo, é a cidade mais verde do Brasil e Campina é linda, essa estrada é linda, ela tem uma vegetação.” (JTO4)

Por fim, os discursos (7) e (8) expõem a falta de conhecimento e

consequente pré-julgamento que isso acarreta por parte de pessoas de outras regiões do país. Faustão afirma que a região de origem de Juliette é deslumbrante, mas “que pouca gente conhece” ao que ela enfatiza que “as pessoas acham que por ser nordeste, ser interior, é seco”, uma suposição que a mesma desmente “João Pessoa, por exemplo, é a cidade mais verde do Brasil”.

Durante sua permanência na casa do “Big Brother Brasil”, muitos veículos de mídia repercutiram os casos de xenofobia e machismo que a participante sofreu. Em determinado momento, ao serem confrontados pela participante, os outros confinados negaram os ocorridos e disseram que a acusação era muito séria. Diante disso, fãs recuperaram vídeos de outra participante afirmando que “lá na terra dessa pessoa é normal falar assim. Eu sou de Curitiba que é uma cidade muito reservadinha. Por mais que eu seja artista e rode o mundo, tenho os meus costumes, eu tenho muita educação para falar, não falo pegando nas pessoas”.

Ainda de acordo com a mesma matéria, Durval Muniz, professor e autor do livro *A invenção do nordeste e outras artes*, afirma que “o nordestino está associado à ocupação de posições inferiores no mercado de trabalho, está associado à pobreza, à miséria e com todo imaginário em torno da seca e do retirante. E claro, também está associado, inclusive, à indignância do ponto de vista intelectual, como, por exemplo, aquele que usa mal a língua portuguesa, que fala errado”. Agrega-se a isso o que pontua Juliana Ferreira, que pesquisa mulheres nordestinas no programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), “os ouvintes normalizam esses preconceitos e essa exclusão” uma vez que uma boa parte de órgãos da mídia estão localizados na região Sul e Sudeste fazendo que os sotaques dessas regiões sejam normalizados.

Por fim, vale ressaltar que conforme o Código Penal, decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro é crime. E a xenofobia, como qualquer tipo de preconceito, pode ser enquadrado como crime de injúria.

Percebe-se através dos discursos analisados que o *ethos* de Juliette, mesmo agregando aspectos de sua cultura, não recai em estereótipos e permanece singular, visto que “somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, mesmo querendo” (BAUMAN, 2006, p. 96-7). Enquanto mulher e nordestina ela se posiciona para valorizar suas origens e sua identidade, cooperando para discursos de representatividade na mídia e consequente

combate a discriminação. Estando em evidência durante o BBB 21, em programas como o da entrevista mencionada e nas redes sociais onde seus seguidores repercutem suas falas, é uma personalidade que tem muito a contribuir para a sociedade.

5. Conclusão

Conforme as amostras analisadas é possível atestar que a mídia tem o poder de disseminar estereótipos que contribuem para a manutenção de preconceitos, da mesma forma, porém, pode combatê-los ao ceder espaço para figuras reais que representem de fato sua cultura e seu povo respeitando sua individualidade.

Já que o *ethos* de Juliette confirma essa autenticidade, unindo diferentes versões de si mesma, que vão desde a advogada até a cantora famosa, mas sempre com um discurso de empatia e de aceitação. Reitera-se, ainda, que a classificação não foi esgotada e, por esse motivo, outros pesquisadores podem chegar a outras conclusões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2020.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação*: noções práticas. São Paulo: Atlas, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. O *ethos*, uma estratégia do discurso político. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, Camilla. *Juliette está sendo alvo de xenofobia no BBB? Especialistas explicam...* Uou, São Paulo, 6 fev. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoia/ultimas-noticias/2021/02/06/juliette-esta-sendo-alvo-de-xenofobia-no-bbb-especialistas-explicam.htm?cmpid=copiaeco> la. Acesso em: 13 out. 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A.R.;

SALGADO, L. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais – Conceituação e caracterização. *Anais do XIV simpósio nacional de letras e linguística e IV simpósio internacional de letras e linguística*, v. 3, n. 1 p. 1-8, Uberlândia-MG: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_1528.pdf. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

Outras fontes:

DOMINGÃO DO FAUSTÃO. Juliettesolta voz no palco do ‘Domingão’ e tenta explicar sua vitória no ‘BBB’: ‘Só tentei ser boa’. In: *Gshow*. [S.l.], Copyright, 9/05/2021. Disponível em: <https://gshow.globo.com/programas/ Domingao-do-faustao/noticia/juliette-solta-voz-no-palco-do-domingao-e-tenta-explicar-sua-vitoria-no-bbb-so-tentei-ser-boa.ghtml>. Acesso em: 17 maio 2022.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. 140. Injúria Racial, [S.l.], 6 fev. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/02/06/juliette-esta-sendo-alvo-de-xenofobia-no-bbb-especialistas-explicam.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 13 out. 2022.

**ANÁLISE POR MEDIDAS ESTATÍSTICAS DA EVOLUÇÃO
DA ESCRITA DE PARTICIPANTES DO PROJETO
OFICINA DE TEXTOS DO IFRO**

Warley José Campos Rocha (IFRO)

warley.rocha@ifro.edu.br

Loyva Haialla Ribeiro Lima (IFRO)

loyvaribeiro@gmail.com

Maria Eduarda de Oliveira Crist (IFRO)

cristeduarda1@gmail.com

Melissa Bernardino dos Santos (IFRO)

melissasantosoficial@gmail.com

Janete Schubert (IFRO)

killari.jschubert@gmail.com

RESUMO

No projeto Oficina de Textos, desenvolvido no IFRO, trabalha-se com discentes do ensino médio, tendo como principal intuito aprimorar a escrita dos participantes, especialmente, na produção de textos no modelo da redação do ENEM. Assim, baseando-se nas cinco competências previstas pela cartilha do candidato publicada pelo INEP, os textos dos referidos alunos são avaliados, podendo atingir notas de 0 a 1000 pontos. Desse modo, no presente trabalho, lançou-se a seguinte questão-problema: “De que maneira medidas estatísticas, como a média, a mediana, a moda e o desvio padrão, podem indicar a evolução da escrita de participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO – Campus Colorado do Oeste?”. Com base, portanto, nessa pergunta, o objetivo deste estudo consistiu em demonstrar a evolução da escrita de participantes do projeto em tela por meio de indicadores estatísticos (média, mediana, moda e desvio padrão). Para fins metodológicos, os dados coletados foram organizados e analisados por meio da planilha eletrônica Excel. Os resultados encontrados apontam evidências de que os participantes entram no projeto com padrões de escrita em níveis variados e com médias mais baixas, alcançando, com o transcorrer das atividades, um padrão de escrita com médias mais elevadas e medidas de dispersão inferiores às observadas nos estágios iniciais, o que pode indicar a evolução da escrita dos alunos em questão.

Palavras-chave:

IFRO. Evolução na escrita. Projeto Oficina de Textos.

ABSTRACT

The Text Workshop project, developed at IFRO, works with high school students, with the main aim of improving the participants' writing, especially in the production of texts in the ENEM writing model. Thus, based on the five competences foreseen in the candidate's booklet published by INEP, the texts of the referred students are evaluated, being able to reach grades from 0 to 1000 points. Thus, in the present work, the following core question was asked: how statistical measures, such as the mean,

median, mode and standard deviation, can indicate the evolution of the writing of participants of the Text Workshop Project of IFRO – Colorado do Oeste Campus? Based, therefore, on this question, the objective of this study was to demonstrate the evolution of the writing of project participants on screen through statistical indicators (mean, median, mode and standard deviation). For methodological purposes, the collected data were organized and analyzed using an Excel spreadsheet. The results found point to evidence that the participants enter the project with writing patterns at different levels and with lower averages, reaching, with the course of the activities, a writing pattern with higher averages and dispersion measures lower than those observed in the initial stages, which may indicate the evolution of the writing of the students in question.

Keywords:

IFRO. Evolution in writing. Text Workshop Project.

1. Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação que exige, entre os instrumentos avaliativos, que o participante produza um texto em prosa, pautado na tipologia dissertativo-argumentativa, a respeito de uma temática de cunho social, científico, cultural ou político. Desse modo, estudantes que se encontram nos anos finais do Ensino Médio são submetidos normalmente a um processo de formação/treinamento nas aulas de Língua Portuguesa (LP) para que estejam aptos a produzirem a redação no exame em questão.

Além das aulas de LP, algumas instituições promovem projetos de ensino que tornam esse processo de formação mais robusto e eficaz. Um exemplo disso é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) que promove em alguns de seus *campi* o Projeto Oficina de Textos, o qual visa a desenvolver a escrita do gênero argumentativo – redação dissertativa – entre os alunos do curso técnico, por meio de um trabalho efetivo e sistemático de criação de textos/enunciados sobre temas concernentes a vários ramos do conhecimento, com a finalidade que se constituam como cidadãos e cidadãs atuantes na sociedade, bem como alcancem êxito nas provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, vestibulares e concursos.

Com base nisso, surge a proposta deste trabalho, cujo *locus* de pesquisa é o *campus* Colorado do Oeste, pertencente à instituição supracitada. Para tanto, a partir das redações dos participantes da edição de 2022 do projeto, perguntamo-nos: “De que maneira medidas estatísticas, como a média, a mediana, a moda e o desvio padrão, podem indicar a evolução da escrita de participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO?”. Diante

dessa questão, aventamos a hipótese de que as medidas de tendência central e de dispersão podem indicar a evolução da escrita dos participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO quando observarmos, em estágios iniciais de avaliação, médias mais baixas e desvio padrão com valores mais altos e, em estágios mais avançados, médias mais altas e desvio padrão baixo.

Portanto, com o intuito de responder à pergunta suscitada e, consequentemente, testar a hipótese sustentada, temos como objetivo deste trabalho demonstrar a evolução da escrita de participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO por meio de indicadores estatísticos (média, mediana, moda e desvio padrão).

Feitas tais considerações, organizamos o presente artigo em outras seis seções além desta, a saber: as competências avaliadas na redação do ENEM; medidas de tendência central de dispersão; delineamento metodológico da pesquisa; análise dos resultados; considerações finais; e referências.

2. As competências avaliadas na redação do ENEM

O candidato do ENEM é orientado a produzir um texto dissertativo-argumentativo, em prosa, que será avaliado a partir de cinco competências específicas, as quais se encontram definidas no quadro 1, logo a seguir.

Quadro 1: Competências que norteiam a avaliação da redação do ENEM

COMPETÊNCIA	DEFINIÇÕES
<i>Competência 1</i>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
<i>Competência 2</i>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
<i>Competência 3</i>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<i>Competência 4</i>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<i>Competência 5</i>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do participante (BRASIL, 2022).

Apesar das definições gerais das competências, cada uma delas se desenvolvem por meio de critérios específicos, haja vista que, com base

no seu objetivo, elas demandam do candidato habilidades que são reveladas no texto produzido.

Como na competência 1 são observados elementos sobre a escrita formal da LP, o candidato, portanto, precisa dominar “a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o conhecimento das convenções da escrita, dentre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico” (BRASIL, 2022, p. 9). Então, quando o foco da avaliação é a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o avaliador observará a estrutura sintática, bem como as regras gramaticais e os desvios relacionados a elas.

Quanto à estrutura sintática, o avaliador se concentrará, entre outras coisas, na observação de construções sintáticas consideradas complexas, tais como períodos que contenham orações subordinadas e intercaladas, evitando, além disso, construções truncadas, justapostas ou com ausência de elementos sintáticos necessários. Em relação aos desvios, o avaliador se pautará em aspectos específicos, a exemplo de convenções da escrita, elementos gramaticais, escolha de registro e seleção lexical.

Por meio da competência 2, o candidato é avaliado quanto a sua “(...) compreensão da proposta de redação, composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de **texto dissertativo-argumentativo** (...)” (BRASIL, 2022, p. 11 – grifo do autor). Por se tratar, consequentemente, de uma produção com demandas argumentativas, o participante não pode apenas fazer uma mera apresentação/exposição do tema, sendo necessário um debate da temática. Isso, portanto, pressupõe a importância de se compreender o tema, bem como seus desdobramentos a partir do recorte feito.

Ainda sobre a competência 2, o avaliador observará se o estudante aborda inteiramente o tema, isto é, se o candidato atende ao recorte temático. Caso contrário, é compreendido como tangenciamento ao tema, podendo chegar até mesmo à fuga da temática. Por isso, o texto precisa estar bem alinhado ao que é proposto na temática definida. E, levando em conta a relevância da argumentação nesta competência, o candidato precisa apresentar argumentos que fundamentem seu ponto de vista. Para tanto, são muito bem-vindos “(...) uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta” (BRASIL, 2022, p. 11). Esse recurso de argumentação é compreendido como repertório sociocultural, que, quando bem empregado, é classificado como produtivo.

Já a competência 3 está voltada à observação do projeto de texto. Afinal, um bom texto precisa ser bem estruturado e organizado. Para que isso seja possível, o candidato precisa ser habilitado no momento de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2022, p. 16). Nesta competência, o que está em questão é a inteligibilidade da redação, que dependerá, portanto, de alguns elementos, como:

- Seleção de argumentos;
- relação de sentido entre as partes do texto;
- progressão adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada;
- desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido. (BRASIL, 2022, p. 16-17).

Com base na competência 4, o avaliador focará a maneira como o candidato organiza lógica e formalmente as partes do texto. Em outros termos, quando analisado este aspecto avaliativo, a redação precisa apresentar uma boa articulação das ideias por meio do estabelecimento de uma sequenciação coerente das partes do texto que garanta interdependência das ideias.

[...] Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são os principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, relações de igualdade (assim como, outrossim...), de adversidade (entretanto, porém...), de causa-consequência (por isso, assim...), de conclusão (enfim, portanto...) entre muitos outros [...] (BRASIL, 2022, p. 19)

Logo, a coesão é um elemento bastante importante para essa competência.

Por fim, mas não menos importante, temos a competência 5, cuja função recai na avaliação da proposta de intervenção social dada ao problema que é debatido ao longo da redação, respeitando, para tanto, os Direitos Humanos. Baseando-se nesta competência, o avaliador observará, em resumo, cinco pontos específicos, a saber: *ação*, que consiste no que pode ser feito para solucionar ou mitigar o problema discutido; o *agente*, ou seja, quem executará a ação; o *meio*, que é a maneira como será possível viabilizar a execução da ação; a *finalidade*, ou qual efeito a ação poderá alcançar; e o *detalhamento*, que diz respeito a outra informação que pode ser acrescentada para detalhar a proposta.

Compreendidas quais são as competências que norteiam o olhar do avaliador no momento de corrigir a redação, passemos às medidas de tendência central e de dispersão, as quais orientaram a realização deste estudo.

6. Medidas de tendência central e de dispersão

As medidas de tendência central, para Akanime e Yamamoto (2013, p. 139), “(...) são uma das principais características de um conjunto de dados. São valores que resumem o comportamento central dos dados e podem representar um conjunto de dados (...)”. Neste estudo, serão evidenciadas três delas, a saber: a média aritmética, a mediana, a moda. No quadro 2, apresentamos os conceitos de cada uma delas.

Quadro 2: Conceitos das medidas de tendência central

MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL	CONCEITO
Média Aritmética	“A média aritmética, ou simplesmente média, de um conjunto de dados numéricos é a soma de todos os dados dividida pelo número de dados [...]” (AKANIME; YAMAMOTO, 2013, p. 142)
Mediana	“A mediana é o valor que divide um conjunto de dados ordenados ao meio.” (AKANIME; YAMAMOTO, 2013, p. 139)
Moda	“A moda de um conjunto de dados é o valor que se repete mais, isto é, aquele com a maior frequência. Existem casos em que ocorre mais de uma moda, e outros em que a moda não existe (os valores não se repetem ou todos os valores têm a mesma frequência). No caso em que existem duas modas, o conjunto de dados é denominado bimodal.” (AKANIME; YAMAMOTO, 2013, p. 141)

Fonte: Akanime e Yamamoto (2013, p. 139-42).

De acordo com Silva, Bertelli e Silveira (2018, p. 40), as medidas descritas no quadro 2 são conhecidas como medidas de tendência central porque “(...) cada uma delas tende a se dispor em torno dos valores que ocupam as posições centrais de um rol de dados (...)”.

Além das medidas já apresentadas, neste trabalho, lançamos mão também de uma medida de dispersão, o desvio padrão. Sobre as medidas de dispersão Silva, Bertelli e Silveira (2018) advogam que:

O estudo das medidas de posição é útil para fornecer boa parte das características de um conjunto de dados. Contudo, existem outros parâmetros que complementam a caracterização dos conjuntos, principalmente quando estes possuem uma disparidade consideravelmente grande para uma simples

análise por medidas de posição. Chamamos esses parâmetros de medidas de dispersão, e eles indicam a variabilidade da variável em torno de uma medida de posição — comumente, a média aritmética. (SILVA; BERTELLI; SILVEIRA, 2018, p. 53)

Neste trabalho, então, adotamos como instrumento de análise o estudo do desvio padrão, que, segundo Akanime e Yamamoto (2013, p. 190) é “(...) a raiz quadrada positiva da variância (...)”. Silva, Bertelli e Silveira (2018, p. 56) argumentam que “o interesse em calcular e considerar o desvio-padrão como uma medida útil na análise estatística é que a variância se restringe a uma análise das unidades elevadas ao quadrado (...)”.

Uma vez apresentadas considerações teóricas necessárias sobre as medidas estatísticas adotadas neste estudo, a seguir, trataremos do *design* metodológico que orientou a pesquisa.

7. Delineamento metodológico da pesquisa

Antes de tratar do processo de produção das redações, é salutar apresentarmos o projeto em tela. Em março de 2021, o Prof. Dr. Moisés José Rosa Souza institucionalizou e coordenou a primeira edição do Projeto Oficina de Textos no *campus* Colorado do Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Nesse momento, em que as atividades se desenvolviam remotamente devido à pandemia do vírus SARS-CoV-2, os estudantes envolvidos participavam de encontros virtuais pela plataforma *Google Meet*, nos quais o coordenador e os colaboradores do projeto promoviam o debate acerca de uma temática, instrumentalizando, desse modo, os discentes para a etapa de produção da redação.

A partir desses encontros virtuais, em que, com frequência, havia a participação de especialistas sobre os temas discutidos, os alunos eram munidos de repertório sociocultural relacionado ao tema que deveriam desenvolver seu texto. Os encontros aconteciam quinzenalmente, rendendo produções que seriam, posteriormente, publicadas em redes de amplo acesso, a exemplo do blog oficial do projeto, *Jovem, Fala Sério!*¹⁶, e do Jornal Extra de Rondônia¹⁷.

No ano de 2022, a despeito do retorno à presencialidade, o referido projeto deu continuidade às atividades, porém em uma perspectiva

¹⁶ Disponível em: moisesjoserosasouz.wixsite.com/jovemfalaserio.

¹⁷ Disponível em: <https://www.extraderondonia.com.br/>.

intercampi, reunindo docentes e alunos em quatro *campi*, a saber: *campus* Colorado do Oeste, *campus* Vilhena, *campus* Ji-Paraná e *campus* Cacoal. Embora a realização tenha se dado nesses ambientes institucionais, os resultados ora evidenciados nesta pesquisa referem-se aos decorrentes do *campus* Colorado do Oeste.

Em função da modalidade *intercampi*, não foi possível haver tantos encontros virtuais para debates de novos temas, haja vista que, dessa forma, lidávamos com o cronograma acadêmico de mais de um *campus*. Apesar disso, foi possível discutir cinco temas, os quais subsidiaram produções relacionadas a cada um deles. Na tabela 1, apresentamos os cinco temas debatidos e o número de produções por tema:

Tabela 1: Quantidade de redações por tema.

ORDEM	TEMAS	NÚMERO DE PRODUÇÕES
04 de março de 2022	Tema 01: O desenvolvimento tecnológico e o futuro do trabalho	22
23 de março de 2022	Tema 02: A construção da identidade pelo jovem na atualidade	07
27 de abril de 2022	Tema 03: O domínio da linguagem verbal como instrumento de poder para o exercício da cidadania	14
27 de maio de 2022	Tema 04: Os impactos do capitalismo em uma biodiversidade em extinção	14
10 de agosto de 2022	Tema 05: Os impactos do descarte de resíduos no Brasil - entre a legislação e a prática	13

Fonte: Elaboração própria (2022).

É possível observar na tabela 1 que o segundo tema, *A construção da identidade pelo jovem na atualidade*, obteve um número reduzido de produções. A razão para esse número consideravelmente abaixo é o fato de ter ocorrido o debate do tema nas proximidades do final do bimestre letivo, não havendo conseqüentemente um número expressivo de participantes devido às atividades de final de ciclo.

As redações dos estudantes envolvidos no projeto foram corrigidas com base nas cinco competências anteriormente apresentadas. Para cada competência, o participante poderia ter uma nota de 0 (zero) a 200 (duzentos) pontos, podendo alcançar ao final da somatória da pontuação de cada competência um total de até 1000 (mil) pontos.

Após as correções das redações, as notas foram organizadas em uma planilha no *Microsoft Excel*, *software* que foi responsável pelos

cálculos das medidas de tendência central e de dispersão. Após obtidos os valores médios e de dispersão, traduzimos os resultados obtidos para um gráfico, por meio do qual foi possível visualizar as tendências, facilitando a análise dos resultados. A seguir, serão apresentados os resultados acompanhados das análises.

8. Análise dos resultados

Na tabela 2, apresentamos as notas de cada uma das redações produzidas para todos os cinco temas. De modo a resguardar a identidade dos estudantes envolvidos, não evidenciamos seus nomes.

Tabela 2: Notas das redações.

	1º Tema	2º Tema	3º Tema	4º Tema	5º Tema
Estudante 1				760	
Estudante 2				600	
Estudante 3	1000		840	880	960
Estudante 4			440		760
Estudante 5	520				
Estudante 6	640		880		
Estudante 7				800	
Estudante 8				720	800
Estudante 9			440		
Estudante 10	840		680	800	
Estudante 11	780				
Estudante 12	560				
Estudante 13				760	520
Estudante 14	360		480	840	880
Estudante 15	880	880			
Estudante 16	540				
Estudante 17			680		
Estudante 18				960	840
Estudante 19	940	840	800		840
Estudante 20	360				
Estudante 21	480				
Estudante 22	760	600	680	600	
Estudante 23	360				
Estudante 24	480		960	880	
Estudante 25	440	680	840	840	840
Estudante 26	440	360		720	600
Estudante 27	840		720		760
Estudante 28	760	880	680	880	640
Estudante 29	200				

Estudante 30	960	920			1000
Estudante 31	360		640		760

Fonte: Elaboração própria (2022).

Por meio desses valores, então, foi possível chegar aos indicadores estatísticos que, para este estudo, foram determinantes no momento de demonstrar a evolução da escrita de participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO. Na tabela 3, evidenciamos os valores de cada uma das medidas.

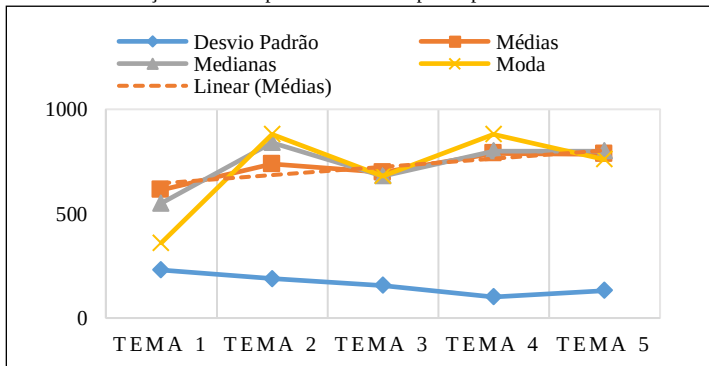
Tabela 3: Valores das medidas de tendência e de dispersão

	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5
Médias	614	737	697	789	785
Medianas	550	840	680	800	800
Moda	360	880	680	880	760
Desvio Padrão	230	189	155	101	131

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para a melhor visualização dos resultados e, consequentemente, para uma análise mais refinada, a seguir, apresentamos o gráfico 1, no qual é possível verificar as medidas de tendência central e de dispersão em um gráfico linear. Vejamos:

Gráfico 1: Evolução do desempenho médio dos participantes do Oficina de Textos.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Com base no gráfico 1 e retomando a pergunta que norteou este estudo, é possível tecermos algumas considerações. As medidas de tendência central e de dispersão, pelos resultados obtidos, indicam a evolução da escrita dos participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO. Essa análise se justifica ao observarmos que, nos estágios iniciais de avaliação,

as medidas de tendência central encontram-se mais baixas e o desvio padrão com valores mais altos e, em estágios mais avançados, as médias situam-se em patamares mais altos, em detrimento de um desvio padrão mais baixo.

Além disso, se focarmos a linha tracejada do gráfico 1, notamos que ela circunscreve uma rota ascendente, indicando um aumento desde o tema 1 até o tema 5 das médias aritméticas. Esse aumento significa, portanto, que os alunos melhoraram suas notas paulatinamente. É importante também avaliar a trajetória da linha que representa o desvio padrão, pois o fato de ela circunscrever uma rota descendente sinaliza para uma maior heterogeneidade no início do projeto e uma homogeneidade à medida que o tempo passa.

É válido, ainda, destacarmos o fato de os resultados das medidas de tendência central do tema 2 apresentar um súbito aumento e, posteriormente, um ligeiro declínio. Se retomarmos a tabela 1, constataremos que foi exatamente neste tema que houve um número reduzido de produção de redações. E se avaliarmos os valores da tabela 2, perceberemos que os alunos que entregaram as redações com o tema 2 foram basicamente aqueles que já se destacaram de algum modo na escrita do tema 1, demonstrando refinamento nesta etapa e fazendo com que as medidas de tendência central ficassem elevadas.

2. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo demonstrar a evolução da escrita de participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO por meio de indicadores estatísticos (média, mediana, moda e desvio padrão). Logo, podemos dizer que esse objetivo foi alcançado, viabilizando, com isso, responder à pergunta suscitada, a saber: “De que maneira medidas estatísticas, como a média, a mediana, a moda e o desvio padrão, podem indicar a evolução da escrita de participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO?”.

Além disso, com os resultados obtidos, pudemos confirmar a nossa hipótese de que as medidas de tendência central e de dispersão podem indicar a evolução da escrita dos participantes do projeto Oficina de Textos do IFRO quando observarmos, em estágios iniciais de avaliação, médias mais baixas e desvio padrão com valores mais altos e, em estágios mais avançados, médias mais altas e desvio padrão baixo.

Por fim, ressaltamos a importância do Projeto Oficina de Textos

para os participantes, pois, claramente, é um projeto de ensino que refina a escrita dos estudantes, preparando-os consequentemente para o Exame Nacional do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKANIME, Carlos T.; YAMAMOTO, Roberto K. *Estudo Dirigido de Estatística Descritiva*. 3. ed. rev. São Paulo: Érica, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2022*: cartilha do participante. Brasília, 2022.

SILVA, Juliane Silveira Freire da; BERTELLI, Ana Laura G.; SILVEIRA, Jamur Fraga. *Estatística*. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

**APRENDER/DESAPRENDER/REAPRENDER – O ENSINO
DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA, COM BASE NAS IDEIAS
DE LEILA RIBEIRO E BERNARD CHARLOT**

Moacir dos Santos da Silva (UENF)

moacir.cap@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda.sergio@gmail.com

RESUMO

A questão da aprendizagem inquieta os envolvidos no sistema educacional de uma forma ampla; todos os governos priorizam isso, seja na esfera federal, estadual ou municipal. É sonho de todo pai, pertencente a qualquer uma das classes sociais, que seu filho se instrumentalize e se prepare a partir dessa perspectiva; a sociedade também espera isso, assim como os gestores, professores e alunos de uma escola; tudo com vistas a melhorar a qualidade de vida e ascender socialmente. É consenso que muitas instituições funcionem, girando em torno dessa premissa e a tenham como basilar em documentos e estatutos que as regem. Dessa forma, destacar esse tema, a “aprendizagem” – sua efetivação no cotidiano, que consta na constituição, nas Leis Orgânicas, nos Projetos Políticos Pedagógicos, dentre outros, é de fundamental importância. O objetivo aqui é analisar a relevância da aprendizagem nos contextos diversos e na sala de aula, principalmente em relação à língua portuguesa; assunto que já vem sendo falado por estudiosos como Paulo Freire, e muitos outros, que também a tratam com o cuidado e o respeito devidos. Aqui cabe um recorte com base nas abordagens de Leila Ribeiro (2020) e Bernard Charlot (2001) e a metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com os alunos da 3ª série do ensino médio.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Sociedade. Sistema educacional.

ABSTRACT

The issue of learning worries those involved in the educational system in a broad way; all governments prioritize this, whether at the federal, state or municipal level. It is the dream of every parent, belonging to any of the social classes, that their child is equipped and prepared from this perspective; society also expects this, as well as managers, teachers and students of a school; all with a view to improving the quality of life and rising socially. It is a consensus that many institutions function around this premise and have it as a basis in the documents and statutes that govern them. Thus, highlighting this theme, “learning” – its implementation in everyday life, which is included in the constitution, Organic Laws, Pedagogical Political Projects, among others, is of fundamental importance. The objective here is to analyze the relevance of learning in different contexts and in the classroom, mainly in relation to the Portuguese language; subject that has already been discussed by scholars such as Paulo Freire, and many others, who also treat it with due care and respect. Here is a cut based on the approaches of Leila Ribeiro (2020) and Bernard Charlot (2001) and the applied

methodology was the qualitative bibliographical research, with the students of the 3rd year of high school.

Keywords:

Learning. Society. Educational system.

1. Introdução (sem recuo à esquerda e com espaçamento 6 pt “antes” e 6 pt “depois”, em “parágrafo” na barra superior)

Desde sempre a questão da aprendizagem inquieta a todos os envolvidos no sistema educacional de uma forma ampla. Todos os governos priorizam isso em suas plataformas, seja na esfera federal, estadual ou municipal. É sonho de todo pai, pertencente a qualquer uma das classes, que seu filho se instrumentalize e se prepare a partir dessa perspectiva; a sociedade também espera o mesmo feito dos membros da comunidade, bem como os gestores, professores e alunos de uma escola.

Os filhos da classe popular e média precisam adquirir a aprendizagem para conquistar os seus espaços, melhorar a qualidade de vida de todos os seus e ascender socialmente; já os filhos de uma elite, precisam manter o *status quo*¹⁸ a fim de garantirem seus bens, seus privilégios e continuarem com o poderio sobre as outras classes.

É consenso que muitos órgãos, muitas instituições funcionem girando em torno dessa premissa e a tenham como basilar em documentos e estatutos que os regem. A “aprendizagem” consta na constituição, nas Leis Orgânicas, nos Projetos Políticos Pedagógicos, dentre outros pareceres, emendas, artigos, incisos etc. A questão é a praticidade e a efetivação disso no cotidiano. A importância da aprendizagem já vem sendo falada e com muita qualidade por estudiosos de estirpe como Paulo Freire, em quase todas as suas obras e muitos outros, que também a tratam com o cuidado e o respeito devidos. Aqui haverá um recorte com base nas abordagens de Leila Ribeiro (2020) e Bernard Charlot (2001), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio e ainda questões práticas e conceituais, ao longo da história, serão abordados.

2. Evolução e transformação da aprendizagem

Sobre a evolução e transformação da aprendizagem, no transcurso

¹⁸ Estado ou circunstância que se mantém igual ou do modo como estava antes de alterações: não podia perder o *status quo* de presidente.

histórico temporal, Ribeiro (2020) fala o seguinte:

Durante o processo de mudanças históricas, a aprendizagem se tornou essencial para que a transformação social acontecesse de maneira positiva para a sociedade. E, com a nossa sociedade, também foi mudando a forma como aprendemos e ensinamos. [...] a cada momento de profunda transformação que vivenciávamos, passava a surgir também um novo processo de aprendizagem, influenciado pelos modelos mentais (ou mindsets) predominantes de cada período histórico. (RIBEIRO, 2020, p. 39)

Com base nas afirmações da autora, acerca da essencialidade da aprendizagem nas transformações humanas, pode-se fazer um retorno e pensar acerca das prioridades demarcadas pelas variadas correntes pedagógicas, quanto ao ensino e à aprendizagem, no transcurso histórico do país e do mundo. Houve um tempo em que o aluno era considerado uma *tábula rasa*¹⁹, alcinha inicial por John Locke (1632–1704) e inspirando-se nisso; desconsiderando-se, inclusive, os aspectos reflexivos e críticos, ocorreu um ensino e uma abordagem, em relação à aprendizagem, pragmáticos e tradicionais.

Em outro momento, houve uma individualização; e o “discípulo” era protagonista, organizador e pensador de suas necessidades, período nomeado de *Escola Nova*²⁰; outro ainda que focava nas questões lógicas, pragmáticas e de treinamento, *Escola Tecnícista*²¹. Passando-se por “tendências” distintas até chegar-se a das *Teorias Progressistas*²².

¹⁹ **Tábula rasa** – expressão criada por John Locke (1632–1704), pensador britânico, foi um notável advogado do empirismo, criando a teoria da “tábula rasa”: o homem nasce como uma folha em branco, sem qualquer ideia inata, e seu conhecimento é definido apenas pelas experiências obtidas por meio dos sentidos.

²⁰ **Escola Nova** – No Brasil, as idéias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849–1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859–1952). John Dewey, filósofo norte americano, influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para John Dewey a Educação, é uma necessidade social.

²¹ **Escola Tecnícista** – A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. Skinner foi o expoente principal dessa corrente pedagógica.

²² **Tendências Progressistas** – Partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação e é uma tendência que

Essas correntes (tendências) pedagógicas e filosóficas e reflexões acerca de suas prioridades e atuação, em relação ao homem, à epistemologia, à axiologia e à política; afirmações específicas podem ser colocadas aqui. Uma, é sobre a forma de interação para a aprendizagem, ação que se repete por todas as escolas e teorias, aproximando umas das outras ou afastando um pouco, de acordo com os princípios e procedimentos.

Outra questão é a atuação do discente, ora mais passivo e receptivo, ora mais ativo e dinâmico, com pormenores que justificam as situações e trazem explicações de estudiosos para assim ocorrerem, juntamente com os contextos histórico-sociais que também corroboram para tal ocorrência; assim foi no período da Escola Tradicional, da Escola Nova, das Teorias Progressistas e todas as outras.

É interessante destacar também que a maioria das aulas que se colocam em prática nas salas, nos espaços educacionais de hoje, passeiam por todas essas tendências e teorias, com momentos em que uma ou outra estará em maior evidência, mas que muitas delas ocorrem, de forma sincrônica, no mesmo contexto, com a mesma clientela, por conta de uma necessidade de utilização, que acarretará na sua efetivação.

Ainda sobre esse aspecto histórico das correntes pedagógicas e filosóficas, Saviane (1997) e Libâneo (1990) apresentam um quadro para uma análise crítica. Nele, as principais Tendências Pedagógicas Brasileiras, tanto as Liberais quanto as Progressistas são demarcadas e explicadas em sua essência. Eles trazem, por exemplo, autores que foram preponderantes na implementação das ideias que fazem parte do cerne dos pensamentos.

O quadro apresenta as seguintes especificidades, quanto às tendências e suas devidas nomenclaturas:

não condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo. O desenvolvimento e popularização da análise marxista da sociedade possibilitou o desenvolvimento da tendência progressista, que se ramifica em três correntes: Libertadora, Libertária e **Crítico-social dos conteúdos ou Histórico-Crítica. Um de seus principais representantes foi Paulo Freire.**

Figura 1: Tendências Pedagógicas Brasileiras.



Fonte: Brasil Escola – <https://educador.brasilestela.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>.

Autores como Anísio Teixeira que dinamizaram a implantação de uma Escola Nova – centrada no aluno e seus anseios ou ainda Skinner, defensor de uma Escola Técnica, que visualizava o aluno como um depósito passivo de conhecimentos, ou ainda Paulo Freire que vinculava a educação à luta e organização de classe do oprimido, na Tendência Libertadora são devidamente referendados e demarcados como nomes fundamentais na implementação dessas filosofias.

Todas as tendências e correntes têm uma base, uma história e uma justificativa para as suas existências. De acordo com Saviane (1997) e Libâneo (1990), a questão das Tendências Liberais não tem a ver com uma situação aberta ou democrática, mas com uma instigação ou necessidade de uma sociedade capitalista ou de classes, em que o aluno precisa ser devidamente preparado para desempenhar papéis sociais, de acordo com sua desenvoltura, aprimorando e aprendendo valores para bem viver em grupos, susceptível a normas de convivências, mesmo com sua cultura peculiar.

E sobre as Tendências Progressistas, de acordo com os mesmos autores, elas se fundamentam em uma análise crítica das realidades sociais, apresentam, no cerne, uma sustentação implícita das finalidades sociopolíticas da educação, não condizentes com as ideias implantadas pelo capitalismo. Os defensores de cada uma das linhas dão o tom necessário para reflexão das ideias e dos pensamentos defendidos por elas.

Esse aluno tão necessário para o bom funcionamento da engrenagem

social foi “objeto” de estudo e reflexão, desde sempre. A ele foram atribuídos os mais diversos papéis, foram feitas duras críticas, muitos elogios e ainda o responsabilizaram por possíveis mudanças e transformações sociais contudentes nas mais diversas realidades.

É sobre ele (o aluno) e a aprendizagem em si, que se vai continuar o diálogo. A esse indivíduo ao qual muitas expectativas foram e ainda continuam a ser direcionadas, determinadas formas de trabalho (metodologias e estratégias), oriundas das diversas correntes e tendências, já não o atendem, como já ocorreu antes e, por conta disso, muito se fala e se faz, sejam professores, estudiosos, pedagogos, curiosos, dentre outros tantos.

Sobre isso, Ribeiro (2020), fala o seguinte:

O modelo unidirecional de aprendizagem serviu bem à proposta do contexto histórico anterior, o qual estava fundamentado na Revolução Industrial do século XIX e exigia de seus cidadãos comportamentos que os preparassem àquela realidade. Não é uma coincidência que o processo de aprendizagem era: sequencial (em séries), através de modelos repetitivos [...], separados por períodos e idades [...], massivo [...], pouco questionador [...], sinalizações fabris [...]. Esse modelo atendia às necessidades do contexto industrial daquele momento histórico. No entanto, ele não corresponde mais às nossas necessidades contemporâneas. (RIBEIRO, 2020, p. 27-8)

E para dialogar melhor sobre o assunto, ideias defendidas pela BNCC corroboram com a discussão; no entanto, não há como negar que a necessidade de práticas distintas, de um discurso mais bem apurado, compatível com as demandas desse século e com os anseios de uma determinada clientela, precisa ocorrer. É como bem diz Leila no fragmento “esse modelo (de ensino/ aprendizagem) já atendeu ao contexto industrial daquele momento histórico”. A exigência de hoje é outra.

3. Os pensamentos de Leila Ribeiro e Bernard Charlot sobre a aprendizagem e às “novas” metodologias

Ribeiro (2020) fala de um modelo de educação que inquieta em relação aos seus procedimentos, critica-o, caracterizando-o como inócuo, defasado e dificultador de interações. Ela defende uma reformulação, no quesito aprendizagem, com construção, reconstrução, contato, dinamicidade e reflexão.

Sobre esse assunto, ela expressa o seguinte:

Vivemos em um mundo hipertextual, caótico, conectado em rede

distribuída e em constante versão beta, ou seja, em fluxo contínuo de desenvolvimento em fase de testes. A possibilidade de nos conectarmos através da internet modificou a estrutura de informação, de comunicação e de relacionamento entre as pessoas, que acabaram levando a cultura digital também para o mundo fora das telas. (RIBEIRO, 2020, p. 22)

Nesse mundo caótico já não comporta mais uma aprendizagem, uma educação nos moldes antigos. Ribeiro (2020) defende uma inovação, o conhecimento advindo de muitas partes e contínuo, sem espaços fixos e cheio de protagonismo. Ela continua:

Dessa forma, o modelo social tradicional que conhecemos anteriormente, o qual repassava o conhecimento de um (o professor) para muitos (uma sala de aula cheia de alunos) acaba fortemente modificado, até mesmo pelas nossas expectativas: descobrimos que podemos obter conhecimento dentro de um modelo de rede, em que todos (professores e alunos em uma sala de aula) podem aprender com todos. (RIBEIRO, 2020, p. 23)

A autora defende a não linearidade, a baixa das hierarquias verticais, a imprevisibilidade em relação ao saber (sem formas fechadas e por um único meio), um mundo hipertextual distribuído em rede, com impactos, em todos os momentos com situações variáveis. Assim, ela afirma:

É por isso que tem surgido, nas conversas dos departamentos de recursos humanos das corporações, denominações para uma série de novas competências e habilidades consideradas fundamentais para qualquer cidadão, as quais o mercado de trabalho tem chamado de *soft skills*: a colaboração, a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico, o protagonismo (no sentido de ser mais ativo no processo), a curadoria de informações, entre outras. São habilidades menos “duras” ou técnicas, menos *hard skills*, mas que se tornam cruciais para lidar com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. (RIBEIRO, 2020, p. 25-6)

E essas características, essas marcas, acabaram sendo impressas no cidadão e expandindo do mercado de trabalho também para as salas de aula. Dessa forma, o ato de aprender traz, em si, configurações que cada vez mais requer coletividade, interação e conhecimento específico/ dinâmico.

Por sua vez, Charlot (2013), dialogando com Ribeiro, fala da situação, refletindo sobre os alunos das camadas populares.

O “aprender”, ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras. Para mim, essa questão da heterogeneidade das formas do aprender é fundamental. [...] Isso permite combater a ideia de que há carências nos alunos dos meios populares. Eles não têm carências; tem, sim, [...] outra forma de

entrar em um processo de aprendizagem. (CHARLOT, 2013, p. 161-2)

Na aprendizagem sob a ótica de Charlot (2013) o estar na escola, por exemplo, não seria apenas para passar de série; o prazer e a interação, o aprender e as contínuas transformações devem ser postas à mesa, com as devidas e respeitadas considerações, entrelaçadas com as novas tecnologias e metodologias compatíveis, acerca das informações e seus limites.

É muito interessante também analisar o ser nessa interação com o aprender, de acordo com uma questão antropológica, defendida por Charlot (2013), inspirado em Kant. Para ele, o homem não é dado, é construído sob três formas: a espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história, a sociedade e a cultura tem uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída em um tempo e espaço específicos e o homem é construído enquanto sujeito singular – com sua história e idiossincrasia. Educação e aprendizagem para o autor passa pelo triplo processo: humanização, socialização e subjetivação/ singularização (Cf. CHARLOT, 2013).

A validação de uma aprendizagem pautada nas inter-relações apresenta uma conotação distinta no cotidiano: não basta apenas saber o nome do amigo ou conversar sobre coisas triviais; nas relações com o outro, seja em sala de aula ou não, todos têm o que dizer e isso deve ser levado em conta.

Assim, as metodologias utilizadas nas salas de aula para o ensino da língua materna, com as normas e regras gramaticais ou para o de outras disciplinas, precisam estimular participações e ter o protagonismo de muitos; dessa forma, o uso das metodologias ativas no contexto atual é de muita relevância.

Valente *et al.* (2017) escreve o seguinte sobre o assunto:

O fato de as metodologias serem “ativas” está relacionado às práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades práticas, ou seja, situações de aprendizagem em que constroem conhecimentos sobre os conteúdos práticos, refletindo e estabelecendo relações com o contexto em que estão inseridos, bem como desenvolvem capacidade crítica, e “fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais”. (VALENTE *et al.*, 2017, p. 463)

As estratégias didáticas assimétricas, com perguntas antecedendo uma pauta, uma atividade investigativa no meio de uma explicação, com um fechamento retomando as ideias acerca do assunto; bem como jogos e gamificações para introduzir, revisar ou aprofundar um conteúdo ou ainda

o uso da sala de aula invertida, em que as pautas são instigadas e apresentadas para possíveis pesquisas visando a uma discussão e debate posteriores, trazem um frescor diferenciado para a aprendizagem e podem colaborar e muito nas interpretações e produções textuais, na aprendizagem de pautas gramaticais e na expressividade do indivíduo como um todo.

Dialogar acerca das questões inerentes à aprendizagem e sobre o ensino da língua materna com alunos da terceira série do ensino médio, fechando a educação básica, propiciou a constatação de uma necessidade de efetiva mudança na rota do processo de ensino/ aprendizagem em relação ao ensino público e ratificou os pensamentos dos autores discutidos. Os nossos meninos e meninas precisam de espaço, de vez e de voz para expressarem suas histórias de vida em seu tempo próprio com condições dignas e apropriadas.

4. Considerações finais

A aprendizagem sempre teve o seu valor em alta em nossa sociedade; no entanto, as variações em seu formato de efetivação vêm mudando no curso da história, o que se pode comprovar aqui não só pelas falas de Ribeiro (2020) e Charlot (2013), mas também pela conversa que se teve com alguns alunos da 3ª série do ensino médio de alguns colégios públicos no município de Macaé.

Inserir novas metodologias e respeitar os espaços, as histórias de vida, reconhecendo que os seres sempre estão em constante transformação, acompanhando um percurso histórico, social, cultural e econômico fortalecerá os laços e acarretará numa aprendizagem muito mais significativa e estimulante: assim como é necessário aprender, em muitos momentos, também é necessário desaprender e reaprender em outros, sempre respeitando o curso individual do cidadão que se perfaz dia a dia com suas idiosincrasias e ritmo próprio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARD, Charlot. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RIBEIRO, Leila. *Aprenda, desaprenda, reaprenda: novos modelos para pensar e inovar a aprendizagem no mundo contemporâneo*. Recife: Pipa Comunicação, 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, M. E. B; GERALDINI, Alexandre Fogli Serpa. Metodologias Ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 52, p. 455-78, Curitiba, 2017.

AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: REFLEXÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Juçara Grubert da Silva (UEMS)

ju-grubert@hotmail.com

Luciane de Oliveira Gonçalves Rios (UEMS)

lucianeog@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

marialedapinto25@gmail.com

RESUMO

São recorrentes os desafios impostos ao docente no ensino de Língua Portuguesa no que se relaciona à influência da linguagem oral sobre a prática escrita mais monitorada dos alunos, pois se constata com frequência a transcrição de partes da fala cotidiana destes, em produções de gêneros que exigem a variedade padrão da língua. Desta forma, faz-se necessária uma reflexão acerca de questões teóricas e metodológicas que venham contribuir para que os alunos transitem entre as modalidades oral e escrita da língua, de maneira adequada e coerente com as condições de produção e os usos sociais da linguagem. Partindo deste contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar as marcas da oralidade presentes em produções escritas de alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cel. Rufino, situada em Jardim-MS, e refletir, com base na linguística textual e aplicada ao ensino de gêneros textuais, sobre uma prática docente fundamentada e mais assertiva para lidar com tais ocorrências no ensino. Neste artigo, propõe-se inicialmente uma reflexão fundamentada sobre oralidade e escrita, bem como sobre a importância do letramento do texto oral e escrito e da retextualização destes gêneros na escola. Em um segundo momento, são analisadas sete produções escritas de alunos, pertencentes ao gênero textual relato de viagem, permitindo identificar marcas de oralidade na escrita, de modo a propor pistas de reflexão.

Palavras-chave:

Escrita. Oralidade. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

The challenges imposed on teachers in Portuguese language teaching are recurrent in terms of the influence of oral language on students' more closely monitored written practice, as it is often observed that parts of their daily speech are transcribed in productions of genres that require the standard variety of the language. In this way, it is necessary to reflect on theoretical and methodological issues that will contribute for students to move between the oral and written modalities of the language, in an adequate and coherent way with the conditions of production and the social uses of language. Based on this context, this article aims to analyze the marks of orality in writing, in textual productions of students in the ninth year of elementary school at Escola Estadual Cel. Rufino, located in Jardim-MS, and reflect, based on textual linguistics

and applied to the teaching of textual genres, on a grounded and more assertive teaching practice to deal with such occurrences in teaching. This article initially proposes a grounded reflection on orality and writing, as well as on the importance of literacy in oral and written texts and the retextualization of these genres at school. In a second moment, seven written productions of students, belonging to the textual genre travel report, are analyzed, allowing to identify marks of orality in the writing, in order to propose clues for reflection.

Keywords:

Oral. Written. Portuguese language learning.

1. Introdução

Apesar de utilizarem o mesmo sistema linguístico, a fala e a escrita possuem características próprias, não devendo ser vistas de forma dicotômica, pois, como explica Marcuschi (2010, p. 21), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Atualmente, seguindo a concepção não dicotômica entre a fala e a escrita, as discussões e estudos reconhecem a importância das duas modalidades do discurso, devendo-se compreender suas relações e associações como práticas sociais, e não como diferenças.

Para autores como Marcuschi, (2010), Kato (2002), Bortoni-Ricardo (2004) e Fávero, Andrade e Aquino (2003), a fala e a escrita possuem uma relação de dependência. Isto explica por que muitos falantes deduzem, erroneamente, que a oralidade é mais fácil, visto estar menos submetida a normas e controle por parte do produtor do texto, diferentemente do que ocorre na modalidade escrita.

A partir destas reflexões preliminares, este artigo tem por finalidade analisar as inadequações ortográficas que implicam marcas de oralidade em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cel. Rufino, situada no município de Jardim, no estado de Mato Grosso do Sul. A análise se baseia no seguinte critério, estabelecido por Bortoni (2005, p. 54): “erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita”. Servimo-nos, ainda, de algumas sugestões de retextualização na passagem da fala para a escrita, na perspectiva de Marcuschi (2010).

Para guiar a análise, buscamos responder às seguintes questões: quais são as influências/marcas da linguagem oral nos textos escritos de alunos do Ensino Fundamental? Como lidar, no ensino, com estas marcas, e

como transpô-las para a língua padrão, de modo que elas façam sentido para os alunos? A fim de responder a tais questionamentos, trabalhar-se-á com produções textuais dos referidos alunos, descrevendo e explicando as marcas de oralidade presentes em seus textos.

A escolha do tema proposto se justifica pela necessidade de se refletir teoricamente sobre a relação entre oralidade e escrita, bem como sobre a contribuição destes estudos para uma prática docente mais assertiva, com a finalidade maior de lidar com as inadequações nas produções textuais de alunos do ensino fundamental. De modo mais amplo, este estudo pretende contribuir para as pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa.

A fim de se obter uma melhor compreensão acerca do estudo, será abordada, primeiramente, uma definição sobre oralidade e escrita, com base em fundamentos teóricos; posteriormente, será realizada a análise das marcas de oralidade contidas em produções textuais de alunos; por último, teceremos as considerações finais.

2. Definições e reflexões sobre oralidade e escrita

Neste item, discorrer-se-á acerca da linguagem oral e escrita do ponto de vista de alguns estudiosos. A partir de 1980, autores como Marcuschi (2008; 2010), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Kato (2002) e Koch (2005) publicaram pesquisas sobre a modalidade oral do uso da língua, em que esta não era vista como categoria oposta à escrita (MARCUSCHI, 2010).

Conforme Marcuschi (2010, p. 17), “(...) seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve (...)”. Para o autor, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita e muito menos que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser definida como uma representação da fala, pois ambas possuem características próprias (Cf. BOTELHO, 2005).

Ainda sobre este tema, Botelho (2005) afirma que a oralidade e escrita não constituem modalidades estanques, corroborando Cagliari (1993), para quem a oralidade influencia a escrita, uma vez que o autor do texto, ao redigi-lo, não utilizará contextos informais; ele assumirá, na verdade, uma posição enunciativa específica da enunciação oral, valorada como oral. Notamos, dessa forma, que fatores enunciativos e discursivos também intervêm na distinção entre oralidade e escrita.

Para Bessa *et al.* (2012, p. 203), a oralidade possui componentes pragmáticos, “pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, etc.”, que oportunizam espontaneidade, dinamicidade, simplicidade e informalidade, peculiaridades que não poderiam ser aplicadas à escrita, ressaltando textos literários que possuem um estilo particular. Há necessidade de que os indivíduos notem as diferenças entre o escrever e o falar, visto que possuem sintaxes distintas. Além disso, na oralidade, o sujeito recorre a outros recursos para se comunicar: expressões faciais e corporais, entonação; tais particularidades se opõem radicalmente à escrita.

A linguagem oral estabelece relação com as variantes sociolinguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004), relacionadas idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, classe social. Os fatores sociolinguísticos mencionados são contundentes na escrita, pois, a título de exemplo, um indivíduo que estudou, exercerá naturalmente um domínio de escrita formal, se comparado àquele que detém um grau menos elevado de escolaridade, e até mesmo nenhum. O mesmo pode ocorrer com classes sociais de maior poder sócio-econômico, uma vez que estas possuem acesso à educação de boa qualidade, livros e bibliotecas. Quando se observa a maneira de se expressar de cada comunidade ou classe social, nota-se que cada uma delas é influenciada pelas condições do contexto em que vivem, ou seja, condizem com os critérios mencionados.

Por meio das produções escritas dos alunos, bem como pela linguagem oral, é possível identificar suas dificuldades e habilidades com a língua portuguesa. Um texto que apresenta desvios de registros, por mais que apresente coerência, requer um cuidado, visto que a escrita possui suas particularidades no processo de textualização (ortografia e sintaxe padronizada).

Para se realizar uma escrita formal, ou um discurso (oral) adaptado às condições de uso da linguagem monitorada, é necessário ler, reler, escrever, reescrever. Tais atividades oportunizam aos estudantes a aquisição e o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a uma escrita proficiente.

3. As marcas da oralidade na escrita

Conforme os estudos propostos nessa pesquisa, compreendemos que, apesar das peculiaridades que distinguem a linguagem oral da

linguagem escrita, tais práticas sociais se relacionam e se associam, de modo que existe uma relação

[...] interativa e complementar entre essas duas modalidades do sistema linguístico, e a língua, por sua vez, é considerada a partir de suas condições de produção e recepção, o que provocou uma guinada nos estudos linguísticos. (BESSA, et al., 2012, p. 202)

Assim, esta nova visão para o estudo da linguagem considera o contexto histórico da produção, e a oralidade ganhou um destaque equiparável à escrita, já que esta sofre influência daquela.

Dessa forma, a influência da fala na escrita ocorre por serem próximas uma da outra, o que se observa mesmo em produções escritas mais monitoradas dos alunos, quando, ao redigirem seus textos, não se atentam ao fato de que determinados vocábulos não estão adequados à linguagem escrita, uma vez que são pertencentes ao registro informal da oralidade, como gírias, marcadores orais do tipo “aí”, “daí”, dentre outros.

Diante destas dificuldades, pressupõe-se que a carência de um repertório linguístico variado é uma das causas da problemática, decorrente da falta de leitura, que compromete a escrita. A esse respeito, Souza (2001) chama a atenção para o fato de que a escrita e a fala são realizações orais e letradas, “mas há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido a diferenças temporais, sociais e individuais” (SOUZA, 2001, p. 25). Sob essa ótica, podemos compreender que a escrita é mais convencional do que a fala, porém, em alguns textos escritos, encontramos marcas da oralidade.

Segundo Souza (2001, p. 26), a fala e a escrita possuem “(...) padrões de lexicogramaticalização preferidos, que podem aparecer cruzados, em situações inesperadas, segundo a intenção do falante”. Há textos orais (discurso, palestras) os quais são primeiramente escritos, estudados e depois transpostos para a modalidade oral. Não se pode esquecer que fatores socioculturais estão interligados a essa modalidade e influenciam-na significativamente na escrita. De acordo com Marcuschi (2010, p. 35), “a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade”. Devido a isso, podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação sociocultural.

Observa-se, enfim, que, embora a oralidade possua características distintas da escrita, esta é influenciada por diferentes aspectos que podem estar relacionados à falta de leitura, de atenção ao escrever, de adequação da modalidade falada e escrita a cada situação de comunicação, e também

o desconhecimento por parte dos alunos de recursos de coesão referencial, dentre outros fatores.

4. Práticas para o ensino da oralidade e escrita na sala de aula

Segundo Marcuschi (2010, p. 16), “letramento é uma prática social formalmente ligada ao uso da escrita” e, devido a isso, há nos livros didáticos e apostilas escolares uma predileção por gêneros escritos. Frequentemente, leitura e escrita são competências trabalhadas prioritariamente na escola e, talvez por isso, exista uma preferência por gêneros textuais escritos, os chamados gêneros secundários (BAKHTIN, 2003). Entretanto, gostaríamos de ressaltar a importância do trabalho com gêneros orais. Segundo Travaglia (2017), “aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte”, tais como: representação de peças teatrais, conferências, notícias faladas em telejornais e no rádio, que geralmente estão previamente redigidas, etc.

Em consonância com a variedade dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino fundamental (PCNEF) preconizam:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Em vista disso, e a fim de que haja o desenvolvimento das habilidades necessárias dos estudantes para o uso público da linguagem, os professores devem realizar práticas de letramento em suas aulas, promovendo o acesso a diferentes gêneros, orais e escritos, de forma contextualizada, pois desse modo oportunizar-se-á o desenvolvimento de ambas as modalidades.

Vale lembrar que não se trata de “ensinar oralidade” aos alunos, já que a fala é adquirida naturalmente, mas de ressaltar aspectos da oralidade, como suas diversas formas, usos e importância social. Quando o professor solicita aos alunos que façam uma leitura vozeada, trata-se da oralização da escrita, e não de uma produção de gênero oral. Enquanto o trabalho com gêneros orais for negligenciado pela escola, os estudantes continuarão a

acreditar que a escrita é mais importante do que a fala, e que esta deve “imitar” aquela.

Acerca do letramento de gêneros textuais, Marcuschi assim define a oralidade:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 25) (grifo do autor)

Esta definição deixa claro que, durante a seleção de gêneros orais, deve-se ter em mente as singularidades da oralidade, como nível de formalidade e contexto. O autor utiliza a expressão “oralidade secundária”, citando Ong (1982), que a define por meio de uma oposição a “oralidade primária”:

[...] designo como ‘oralidade primária’ a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É ‘primária’ por oposição à ‘oralidade secundária’ da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. (ONG, 1982, p. 19) (da tradução da obra para o português)

A oralidade secundária surge após a inserção da escrita em sociedade, por meio da tecnologia, tornando-se uma oralidade “dependente da” e, consequentemente, “modificada pela” escrita. O que também se observa é que, atualmente, com as tecnologias digitais, novos gêneros de uso escrito têm reproduzido partes do sistema oral. Um exemplo são as conversas em redes sociais, onde as pessoas reproduzem fenômenos orais como “tá” em lugar de “está”, e “num”, em lugar de “em um”.

A comunicação oral é uma atividade linguageira elementar do ser humano, usada nas mais diversas esferas sociais e, por isso mesmo, de suma importância. Ao se iniciar uma conversa acerca de determinado assunto, os interlocutores estabelecem uma espécie de contrato, que conta com a colaboração dos participantes para que a atividade tenha sucesso e alcance seus objetivos (CASTILHO, 1998). Durante essas conversas, alguns recursos são utilizados a fim de se manter a interação, a exemplo dos marcadores conversacionais (MCs).

Segundo estudos de Castilho (1998), os marcadores conversacionais são geralmente definidos como recursos prosódicos empregados para

manter a interação entre os interlocutores durante a fala; portanto, pausas, alongamentos, sílabas e entoações enfáticas são exemplos desses marcadores. Eles auxiliam na comunicação oral entre os falantes, demonstrando, por exemplo, que o locutor está em dúvida, pensativo, surpreso, entre outros.

Para que os estudantes construam seu conhecimento acerca das peculiaridades da escrita e da oralidade, realizar a transcrição de um texto oral para o escrito, como transpor uma entrevista oral para uma entrevista impressa, é um exercício produtivo, que promoverá a reflexão do discente. É importante ressaltar que o texto oral não se transforma diretamente no “texto enxuto”; antes deste resultado, faz-se necessário passar pelo processo de transcrição e anotar os marcadores conversacionais, sem interferir na produção. No caso da retextualização, processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, haverá uma maior interferência no texto, eliminando-se os marcadores conversacionais, preenchendo lacunas e modificando o registro da linguagem.

Sobre o processo de retextualização, Silva (2012) explica:

Alguns gêneros orais e escritos são particularmente dinâmicos e complexos, pois dependem de outros para serem produzidos. Isso ocorre em diferentes esferas discursivas, exigindo dos indivíduos a capacidade de elaborar determinados gêneros com base em um ou mais textos de origem que funcionam como outros gêneros, sem prejudicar o sentido dos textos de origem. Pesquisadores da Linguística Textual, em especial, denominam esse tipo de atividade de texto como retextualização. (SILVA, 2012, p. 38) (grifo da autora)

A autora menciona atividades do cotidiano, como relatar uma notícia da TV a um amigo ou parente, retextualizando a notícia em relato; ou quando alguém escreve a ata de uma reunião, retextualizando um evento oral em um evento escrito.

Neste trabalho, Marcuschi destaca as seguintes especificidades:

1) em nosso propósito, o nível de formalidade da linguagem irá do menos formal para o mais formal, já que retextualizamos textos orais para textos escritos em linguagem padrão da língua; 2) o produtor do texto oral não é seu único transformador, pois as retextualizações são feitas em conjunto por todos os alunos; 3) na relação tipológica, temos a retextualização de narrativas orais para narrativas escritas; 4) os processos de formulação da fala aparecem no texto escrito já com as correções realizadas pelo locutor durante o relato oral. Portanto, percebemos que durante esse processo, são percebidas mais mudanças em algumas dessas variáveis e menos mudanças em outras. (MARCUSCHI, 2010, p. 54)

O propósito com a retextualização é oportunizar aos estudantes a compreensão acerca das diferenças entre fala e escrita, de acordo com o contexto de produção. Além disso, esse processo torna possível o aprendizado de atividades realizadas na transformação do texto falado para o texto escrito.

Consoante ao que aqui foi explanado, é papel da escola trabalhar todas as modalidades da linguagem (verbal – oral e escrita - e não-verbal), a fim de promover o desenvolvimento efetivo dos sujeitos em relação às práticas letradas que envolvem a fala e a escrita, pois, segundo Bortoni-Ricardo, a escola é considerada:

[...] por excelência, o locus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma de sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas. (BORTONI, 2004, p. 75)

5. Apresentação e análise dos dados

Neste item, procede-se à análise do *corpus* coletado, com a seleção de algumas produções escritas do gênero “relato de viagem”, desenvolvidas pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cel. Rufino, situada no município de Jardim, no estado de Mato Grosso do Sul. Tal proposta de produção textual foi relevante para a realização das análises linguísticas, visando à observação da interferência da oralidade na escrita desses alunos.

A proposta para a produção textual se deu primeiramente com a apresentação de algumas especificidades dogênero aos alunos, por meio da projeção de slides em suporte multimídia, seguida de leitura e interpretação dos textos projetados. Em outro momento, foi solicitada a produção escrita deste gênero, em primeira pessoa do discurso, apresentando: introdução, desenvolvimento e conclusão. Tal atividade correspondia à etapa inicial de uma sequência didática.

A produção escrita de um relato de viagem permitiu que o estudante narrasse uma experiência significativa, vivenciada em uma viagem ou passeio, práticas provenientes de sua realidade. Como produto final desta primeira produção, foi possível observar as marcas da oralidade na narração dos acontecimentos relatados. Neste estudo, foram analisados alguns trechos das escritas dos alunos, baseados em autores como: Marcuschi, Fávero, Andrade e Aquino (2003), Botelho (2005; 2012), Koch (1997), bem como outros autores referidos neste trabalho.

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, foram primeiramente realizadas leituras para o embasamento teórico, acerca da influência da oralidade na escrita. Em seguida, foram selecionadas sete produções escritas dos alunos, referentes ao gênero relato de viagem, trabalhados em sala de aula. É importante salientar que os textos selecionados foram aqueles que apresentavam desvios em relação à sintaxe ou ortografia, isto é, “erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). Assim sendo, erros de outra ordem não foram considerados, por não estarem relacionados ao objetivo do estudo.

Será apresentado, na sequência, um levantamento das principais ocorrências que exemplificam as marcas de oralidade presentes nas produções escritas dos alunos. Para tal análise, consideraram-se as seguintes categorias: 1. Repetições; 2. Marcadores discursivos; 3. Justaposição de enunciados; 4. Segmentação gráfica; 5. Grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras; 6. Apagamento do /R/ em posição de coda silábica final.

5.1. Repetições

Em consonância com Marcuschi (1996), Fávero, Andrade e Aquino (2003) também concordam que a repetição é uma das atividades de formulação mais recorrentes na oralidade, podendo assumir diversas funções, como a manutenção da coerência textual, a organização tópica, a geração de sequências mais compreensíveis, entre outras.

Nas produções escritas, as repetições são consideradas inadequadas, sendo indicados outros recursos de coesão referencial, como o uso de sinônimos, elipses e de paráfrases. Entretanto, para escritores proficientes, a repetição pode ser estilística. Já em se tratando de alunos, tal utilização não parece ser planejada, apontando para uma limitação do vocabulário.

A seguir, transcrevemos o fragmento do texto da aluna A, destacando as repetições em *itálicos*:

[A] “(...) Que estava dirigindo era meu cunhado pois *ele* trabalha em empresa de turismo e *ele* foi *pra* Dourados para fazer troca de ônibus *pra* dia seguinte *ele* ir *pra* São Paulo. Então *ele* levou eu, meus subrinhos e minha irmã(...)”

Neste trecho da produção da aluna A, observa-se que a manutenção

do referente “cunhado” é realizada exclusivamente pelo pronome “ele”, em um total de quatro retomadas. O mesmo ocorre com a preposição “pra”, demonstrando desconhecimento dos recursos de coesão referencial. A repetição com outras palavras foi observada em outros textos como marca da oralidade na escrita, mas optou-se por exemplificar com apenas um deles.

5.2. Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos atuam como elementos de conexão textual próprios da língua falada (Cf. BOTELHO, 2012). A função dos marcadores discursivos no texto oral pode assemelhar-se aos elementos de coesão do texto escrito, como as preposições, as conjunções e as locuções prepositivas e conjuntivas.

Como bem ilustra Koch (1997), os organizadores textuais continuadores típicos da fala são as palavras como: *e*, *aí*, *daí*, *então*, *(d)áí*, entre outras. Observa-se com frequência a utilização destes marcadores discursivos característicos da oralidade nas produções escritas de muitos estudantes, visto que estes não têm consciência das adequações linguísticas que as produções escritas exigem, e desta forma acabam recorrendo aos recursos da oralidade em detrimento daqueles característicos da escrita.

Entre os textos analisados, o marcador discursivo “então” é o mais recorrente. Em algumas situações, o “mas”, o qual é um marcador discursivo típico da escrita, também é recorrente.

A seguir, transcrevemos o fragmento do texto da aluna B, destacando o marcador discursivo em *itálicos*:

[B] “[...] Quando chegamos lá, andamos um pouco para conhecer melhor o lugar, fomos até o estábulo e andamos a cavalo e em seguida iríamos fazer flutuação *então* fomos colocar o traje adequado (...)”

5.3. Justaposição de enunciados

A justaposição é um fenômeno bastante recorrente na prática escrita de alguns alunos, por ser muito comum na oralidade. Nesta ocorrência, os textos apresentam-se sem marca de conexão explícita, como se formassem uma única estrutura, e também se caracterizam pela falta de conectores ou outros recursos linguísticos de transição de ideias, sem sinal de pontuação

ou com pontuação inadequada.

A seguir, transcrevemos o fragmento do texto da aluna C:

[C] “(...) Pronto chegamos lá e teve aquela parte que todo mundo se abraça e chora depois disso fomos dar uma volta na cidade como fazia muito tempo que não íamos para lá mudou muita coisa (...)”

Como se percebe, a aluna C justapõe os enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, isto é, não há a inclusão de pontuação típica da escrita, como a vírgula, o ponto final, os dois pontos, etc. (Cf. FÁ-VERO, ANDRADE, AQUINO, 2003).

Com a referida análise, percebe-se que a aluna utiliza um número bem reduzido de sinais de pontuação em toda a sua produção escrita, excetuando-se apenas raras vírgulas, de modo que, em alguns momentos, não é utilizado nem mesmo o ponto final para concluir o texto.

5.4. Segmentação gráfica

Conforme Koch (1997), a segmentação gráfica é feita a partir de vocábulos fonológicos, sendo comum em fase inicial de aquisição da linguagem escrita. Mesmo sendo frequente na escrita infantil, pode-se constatar que alguns alunos do ensino fundamental ainda apresentam tal fenômeno em seus textos. Nos textos analisados, as palavras que mais apareceram com a segmentação gráfica inadequada foram essas grifadas “em bora”, “derrepente”, “apartir” e “agente”.

A seguir, transcrevemos o fragmento de texto da aluna D, destacando a segmentação gráfica em itálicos:

[D] (...) *Agente* ficou em uma escola, o café da manhã, almoço e janta era tudo na escola, ficamos uns três dias la, e teve uma noite que saímos para comer lanche e conhecer um pouco a cidade, fomos em um atacadão e la era muito grande (...)

5.5. Grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras

O fenômeno da grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras tal como pronunciadas oralmente é comumente encontrado na escrita de iniciantes. Em seus estudos, Koch (1997) e Botelho (2012) declaram que esse fenômeno é inexistente na escrita de letrados mais

proficientes.

A seguir, transcrevemos o fragmento de texto dos alunos Ee F, destacando em *itálicos* a grafia correspondente a uma ou mais palavras:

[E] (...) Bom quando eu tinha uns 13 anos de idade eu ia *pra* fazenda da minha prima *pra* passar as férias lá.

[F] (...) fomos e voltamos no mesmo dia e minha vó *volto* com a gente porque ainda na van tinha sobrado três lugares, aí veio minha avó e meu avô, bom aproveitamos muito ela ficou feliz com a surpresa por que sempre foi o sonho dela ter uma festa de sessenta anos.

Embora se espere uma menor inadequação ortográfica na produção escrita de um aluno que cursa o ano final do Ensino Fundamental, foram detectados alguns casos de grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras tal como pronunciadas oralmente, como: “tê”, (ter), “pra” (para), “tava” (estava), “tar” (estar), “curti” (curtir), “voltô” (voltou).

5.6. Apagamento do /R/ em posição de coda silábica final

Sobre este fenômeno, em um de seus trabalhos, Bortoni (2005) reitera que não é raro encontrar em textos de alunos a construção de verbos no infinitivo com apócope do /r/ final, configurando “a queda do /r/ final nas formas verbais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56). É comum, ainda, verificar a não presença do /d/, que faz parte da forma nominal gerúndio, o que, na interpretação da autora, explica-se pela assimilação e degeminação do /nd/.

A ocorrência do apagamento do /r/ em posição de vocábulos, nas produções escritas de alunos, não deve ser encarada apenas como uma inadequação ortográfica; mais do que isso, configura traços da oralidade na escrita, tendo em vista que “alguns alunos deixam de assinalar a letra r de certas palavras porque segundo suas pronúncias não ocorre nenhum som que eles reconheçam como pertencendo à categoria do r” (CAGLIARI, 1993, p. 65).

A seguir, transcrevemos o fragmento de texto da aluna G, destacando em *itálicos* o fenômeno observado:

[G] (...) Meu irmão foi convidado para *viaja* com nós e nesse momento que tudo muda era para nós *sai* cedo, mas meu sobrinho não queria *acordado* (...).

Com essas considerações, cabe mencionar os principais exemplos de apagamento do “r” final dos verbos na forma nominal do infinitivo pertencente à primeira conjugação, nos textos analisados: tê (ter), respeita (respeitar), passa (passar), evita (evitar), acaba (acabar) que (quer), fala (falar), usa (usar), curti (curtir), acaba (acabar).

Vale ressaltar que outras ocorrências foram averiguadas na escrita dos alunos, a exemplo da presença de MCs no discurso, que são essencialmente interacionais, de variadas ordens: lexicais: fóricos (“olha”, “isso”...), dêiticos de tempo (“agora”, “já”...), dêiticos de lugar (“aqui”, “daí”, “lá”), palavras resumitivas ou explicativas (“assim”, “que nem”...); pragmáticos: inícios de conversa (“e aí?”, “tudo bem?”, “vamos lá?”...), pedidos de apoio (“não é / né?”, “certo?”...), organizacionais (“ta bom”, “aí”, “outra coisa”, “bom”...); morfossintáticos: concordâncias inadequadas de gênero, concordâncias inadequadas de número, concordâncias inadequadas de pessoa, concordâncias inadequadas de tempo/modo, frases inacabadas, regências inadequadas.

Estas análises permitiram constatar uma forte influência da oralidade sobre a prática da escrita de alunos do nono Ensino Fundamental, comprovando o que Marcuschi (2010) evidencia quando diz que a relação entre oralidade e escrita é a de um contínuo discursivo de mútuas influências. Desse modo, esses dados mostram que esses alunos ainda não conseguem discernir as modalidades oral e escrita, tendo em vista suas dificuldades de adequar a modalidade da língua a cada situação de comunicação.

6. Considerações finais

Refletimos, neste artigo, sobre as modalidades oral e escrita da língua, destacando a influência da primeira sobre a segunda, em uma perspectiva de ensino da língua portuguesa. Em um segundo momento, identificamos e analisamos as marcas de oralidade observadas em sete produções escritas dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Jardim-MS.

Com as análises feitas para este estudo, constatamos que um número considerável de alunos, na etapa final do Ensino Fundamental, ainda utiliza a linguagem oral em produções escritas que exigem a variante padrão da língua.

As marcas de oralidade mais recorrentes na prática escrita dos discentes foram a ausência total ou parcial de pontuação adequada (remetendo

a atos conversacionais), presença de marcadores conversacionais e escrita próxima da transcrição fonética.

Desse modo, compreende-se a importância da realização de práticas de letramento em sala de aula, pois é por meio do acesso a diferentes gêneros orais e escritos que o aluno poderá transitar eficientemente entre as práticas de linguagem, compreendendo sua funcionalidade em cada contexto.

Outro ponto importante discutido neste artigo refere-se à proposta didática da retextualização, para que os estudantes compreendam as modalidades escrita e falada de acordo com o contexto de produção. Pois, segundo os PCNs:

[...] A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (BRASIL, 1998, p. 26)

O suporte teórico do referido estudo nos trouxe a compreensão de que a influência da oralidade nas produções escritas analisadas é um importante elemento de reflexão para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com o objetivo maior de que os alunos sejam capazes de produzir textos pertencentes a diversos gêneros orais e escritos, com eficácia e controle.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiaí: Paco, 2012.

_____. A natureza das modalidades oral e escrita. In: Cadernos do IX CNLF, Tomo 2, Vol. IX, n. 03, *Filologia, linguística e ensino*, p. 30-42, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

FÁVERO, Leonor Lopes.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V.; AQUINO, Zilda. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld. Vilaça. *Interferência da oralidade na aquisição da escrita*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 31-8

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

NOBRE, L. L. FÁVERO. T. O. *Influência da linguagem oral na escrita*. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; 2011.

SILVA, A. V. L. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In: DELL'ISOLA, R.L.P. (Org.). *O que há por trás do espelho?*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

SOUZA, D. S. G. *A Influência da Internet no Domínio da Escrita: Análises e Inferências*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis-SC, 2001.

**“AS MÁSCARAS DO HARÉM”. “AS CARTAS PERSAS”,
DE MONTESQUIEU, E A METÁFORA DO ESTADO DESPÓTICO**

Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO)
rd.shibata@gmail.com

RESUMO

As “Cartas Persas”, de Montesquieu (1689–1755), foram um dos grandes sucessos editoriais do século XVIII. Desde a sua primeira versão, datada de 1721, até a última edição – a de 1755, com aditamentos e correções realizadas pelo próprio autor –, foram impressionantes trinta edições consecutivas. E é justamente, nesta edição definitiva, que podemos encontrar alguns apontamentos esclarecedores, em forma de diatribe, contra aquelas vozes críticas que remetiam a sua obra ao âmbito dos discursos motivados pela impiedade e pelos crimes contra a ortodoxia católica. De fato, a mais famosa obra de Montesquieu desenha um panorama, tão terrível quanto cômico, do Reino e da corte franceses do século XVIII – e por consequência, de toda a civilização ocidental – a partir de um ponto-de-vista satírico, o que lhe conferiu um caráter estrategicamente ambíguo e polissêmico.

Palavras-chave:

Iluminismo. Montesquieu. Século XVIII.

ABSTRACT

The “Persian Letters”, by Montesquieu (1689–1755), were one of the greatest editorial success in the XVIIIth century. Since its first version, dated of 1721, until the last edition – the 1755 edition, with developments and corrections realized by the author himself –, were impressive thirty editions in a row. And it is, in this last edition, that we can find some illuminating records, under the form of debate, against those critical voices that refer to his work as discourses motivated by impiety and by crimes against catholic orthodoxy. In fact, the most famous Montesquieu’s work draws, an overview, as terrible as comic, of a French reign and court of XVIIIth-century – and for consequence, of all the Western civilization – according to a satirical point of view with ambiguous and polissemic character.

Keywords:

Enlightenment. Montesquieu. XVIIIth century.

As “Cartas Persas” foram um sucesso editorial do século XVIII, recebendo desde a sua primeira publicação em 1721 até 1755, ano da morte do autor, trinta edições sucessivas, sem que o próprio autor tenha intervindo em nenhuma das tiragens. Em 1754, é publicada uma versão, enfim, revista pelo autor, e que conta com um libelo contra aqueles que o acusavam de impiedade e crime contra a religião. O texto busca justificar a adoção de um ponto de vista caricatural da Europa do período – em particular,

da corte e da sociedade francesa do século XVIII – e o uso de uma linguagem satírica, com os quais os costumes e a religião eram tratados a partir a perspectiva dos persas.

Tratava-se de uma interpretação cáustica e aguda das monarquias europeias e, por extensão, de toda a civilização ocidental, realizada de modo inquisitivo e implacável. De fato, segundo Nuno Júdice, o impacto causado pela obra de Montesquieu se deveu, em grande medida, a sua temática exótica. Os protagonistas são estrangeiros em visita à França (JÚDICE, 2019, p. 9-13). E este olhar externo permite tratar os costumes europeus com bastante estranhamento, ofertando assim um distanciamento daquilo que era naturalizado ou mesmo pré-concebido. Esses persas, mistura de viajantes a explorar um mundo desconhecido e embaixadores de uma cultura estrangeira, se movem a partir de registros diversos entre exotismo e selvageria. Cada um se constituindo conforme um *ethos* particular, porém mutuamente complementares.

O jovem Rica é celibatário e o teor de sua correspondência quadra perfeitamente com o pensamento inquisitivo adequado às bases filosóficas do Iluminismo. É justamente por isso que seu interesse se desdobra sobre a natureza e as práticas das instituições, em que a dinâmica social ganha enorme peso. O interesse de Usbek, por sua vez, é relativamente comezinho, pois atento aos dados do cotidiano, às anedotas mais curiosas e aos pormenores algo curiosos da vida da plebe e da Corte. É, com a abundante correspondência que ele troca com seus destinatários em Ispahan, na Pérsia, que nos é dado a conhecer o que se passa com as mulheres de seu harém sob a guarda de seus eunucos.

Mesmo porque a sua preocupação com o serralho é a principal linha narrativa das “Cartas Persas”. Em particular, são as maquinações de Solim, seu governante preposto, manobrando os ciúmes e as desconfianças de Usbek quanto às traições e aos jogos eróticos dos membros do serralho – as várias mulheres e os eunucos –, que culminam no suicídio de Roxane, a mais digna e virtuosa de suas esposas. A mentira e a desfaçatez faziam parte estratégica da matriz política utilizada pelo despotismo de Usbek. Assim, num âmbito em que tudo se faz caso a caso, portanto na dependência do império do autoritarismo e da vontade do soberano, são válidas todas as ações visando à obtenção do poder.

É interessante perceber essa combinação discursiva entre sedução, libertinagem e lances amorosos, de um lado, e arranjos políticos, tramas de gabinete e derrocada dos poderosos, de outro. Vale ressaltar, de

passagem, que os ciúmes de Usbek em relação às suas esposas são o correlato do regime de medo em que o déspota mantém os seus súditos escravizados. Há outras narrativas, complementares a essa trama principal do déspota Usbek e do iluminista Rica, ou seja, de âmbito político e filosófico, cujo teor atualiza a vertente em moda dos contos de caráter oriental, no século XVIII.

Numa delas, na carta CXLI, Montesquieu desvela a narrativa de Zulema, que foi vítima dos ciúmes do marido. Ao chegar ao paraíso – a este jardim de delícias –, dois homens lhe satisfazem todos os prazeres e todos os seus desejos mais secretos. Neste mundo de fantasia e de felicidade, Zulema começa a tecer a sua cruel vingança. Por um lance de esper-teza, Ibrahim é levado para longe. Ela envia, então, ao harém, um sósia do marido, que trata todas as mulheres que lá encontra e aproveita para desfrutar de todos os recursos e de todas as riquezas. Depois disso, ele abre o serralho para outros homens. Quando Ibrahim retorna, percebe as suas esposas satisfeitas e sua prole acrescida em trinta e seis crianças.

Na carta XXIX, essa crítica das instituições é declarada contra a Igreja católica e sua ortodoxia, que manifesta guerra aos heréticos. Na carta XXIV, o despotismo do monarca Luís XIV é comparado às artimanhas de um astrólogo, que convence os súditos a acreditarem (ou aceitarem) que um vintém vale por dois. A correspondência mantém essa variabilidade, portanto não se restringindo aos limites do reino francês. Assim, as trocas epistolares se expandem para uma geografia para além do eixo central formado por Pérsia e França. Há cartas que possuem por destino ou remessa a cidade Veneza, Moscou, Esmirna ou Livorno, aumentando a rede de trocas epistolares dos dois correspondentes principais.

A “correspondência veneziana” é a aquela parte das “Cartas Persas”, de Montesquieu, dedicada à troca epistolar que possui por localização geográfica a cidade de Veneza, quer por origem quer por recepção. O que todas elas possuem em comum é o personagem Rédi, uma espécie de emissário do Império persa naquela república marítima e comercial, que desempenha o papel ora de remetente ora, no mais das vezes, de destinatário, dessas cartas.

A primeira delas é de Rédi, remetida de Veneza para Paris, a Usbek (carta XXXI), cujo tema é justamente a maravilha de se flagrar o surgimento de uma cidade em meio de um pântano alagadiço. Veneza é uma potência marítima, populosa e com altas torres que se destacam na paisagem urbana. Mais surpreendente é a sua construção em meio à natureza

inóspita. Os venezianos conseguiram aterrar os pântanos e vencer obstáculos, antes imaginariamente intransponíveis, de domar o sistema de marés que faziam inabitáveis vastas áreas, como resultado de um enorme engenho. Porém, Rédi lamenta, faltam a essa metrópole, segundo Rédi, as fontes de água pura que são essenciais para as oblações e cerimoniais do Islamismo e que conferem o caráter sagrado às práticas de purificação.

É justamente nesta cidade que Rédi, com a sua existência até aquele momento construída em ambiente de pobreza civilizacional, gostaria de construir sua nova educação:

Eu em sentiria encantado de viver numa cidade na qual meu espírito se aprimora a cada dia que passa. Educo-me nos segredos do comércio, nos interesses dos príncipes, na forma do governo local; não me descuido sequer das superstições européias; dedico-me à medicina, à física, à astronomia; estudo as artes; em suma, saio das nuvens que me embaçavam os olhos no país em que nasci. (MONTESQUIEU, 2005, p. 52)

As duas cartas de Nargum (cartas LI e LXXXI), embaixador da Pérsia, remetidas de Moscou a Usbek, versam sobre a mesma temática: aqueles impérios poucos conhecidos e ainda não divulgados pelos historiadores, cuja natureza se assemelha ao sistema político adotado na Pérsia. Tratava-se, então, de uma forte hermenêutica do sistema despótico de governança em seus vários matizes por meio de uma estratégia argumentativa de grande envergadura analítica, qual seja, pela instituição do método comparativo.

A primeira delas trata do Império russo e da sua vasta extensão territorial. Esse Império comandado pelo czar russo, que adota a fé cristã, guarda um ponto em comum com os persas: a inimizade em relação ao Império turco. Vale esclarecer que Nargum não refere o catolicismo ortodoxo, cuja vertente foi desposada pelos russos. No entanto, o que Nargum revela para o seu destinatário, que é um déspota na Pérsia, é o mesmo caráter despótico do czar: Ele é senhor absoluto da vida e bens de seus súditos, que são todos escravos, excetuando-se quatro famílias. Nem mesmo o lugar-tenente dos profetas, o Rei dos Reis, que usa o Céu como estribo, se serve de seu poder de maneira tão drástica (Cf. MONTESQUIEU, 2005).

Nesse mesmo diapasão, tanto aos moscovitas quanto aos persas (estes, por conta das leis islâmicas), é vedado o consumo de bebida alcoólica. A proibição se estende ao livre trânsito dos cidadãos que não podem sair das fronteiras do Império. E há inclusive prescrições no uso da barba, o que causou peculiar conflito entre monges e clérigos. O exercício de um governo com estas características restritivas ao extremo só poderia ser o

resultado de um espírito povoado pela inquietação e pela agitação mentais. O temor de sublevações e traições é uma constante. O que, por sua vez, conduz à necessidade de uma vigilância também levada aos extremos, “ele percorre seus vastos domínios, não havendo lugar em que não imprima as marcas de sua natural severidade” (MONTESQUIEU, 2005, p. 78). Este controle interno, em que o poder político deve ser uma presença constante e deve se manifestar em todos os cantos do território, possui seu equivalente no incentivo às artes, como instrumento de política externa. O czar ambiciona que seu majestoso poder exercido a partir de um Estado pouco conhecido e muitas vezes esquecido, seja difundido e apreciado na Europa e na Ásia. Porém, esta é apenas mais uma estratégia de intervenção e de conquista para a maior expansão de seu território.

É particularmente estarrecedor, para Nargum, perceber que as regras de hospitalidade e a prática cotidiana das famílias são muito diversas daquelas praticadas pelos persas. É costume entre os moscovitas, ao receberem em casa algum hóspede, que o marido permita que este estranho beije a sua esposa. Aliás, segundo o testemunho de Nargum, trata-se, em verdade, de um ato de polidez e de boa vontade. Mais estarrecedor ainda é o modo de condução e de manutenção dos laços matrimoniais entre marido e esposa, em particular, a prática habitual e socialmente aceita (e até desejável) de os maridos infligirem maus tratos às esposas. Mesmo porque as esposas “não podem acreditar que tenham o amor do marido se ele não as espanca na medida adequada; qualquer outra atitude de sua parte lhes soa como a marca de uma imperdoável indiferença” (MONTESQUIEU, 2005, p. 77).

Segundo costuma ser no interior das “Cartas Persas”, uma das estratégias argumentativas de Montesquieu é incluir, em apenso, uma carta como prova material e cabal daquilo que foi amplificado. É justamente uma metodologia que mantém e segue a própria lógica do conjunto das correspondências. Vale dizer, essa estratégia de veridicção relaciona-se com o conjunto das correspondências e das trocas de enunciados entre os interlocutores. Mesmo porque basta referir que as cartas formam, em sua totalidade, uma narrativa em forma de romance. Não menos, consegue dar variabilidade ao eixo principal da troca epistolar de autoria de Rica ou de Usbek (e de outros remetentes e destinatários) que se referem exclusivamente ao Estado e a diplomacia persas.

Nesse sentido, o tratamento violento do marido em relação à esposa é uma demanda social de caráter constante, preferível e até incontornável. Trata-se de uma carta remetida por uma esposa, infeliz no casamento, para

a sua mãe, em que se discorre sobre as agruras do ambiente familiar e das incertezas que ela votava ao amor do marido. Em particular, dizia ela, conquanto ela tivesse feito de tudo para chamar a atenção do marido (passava o dia fora, por exemplo, sem dar satisfação de seu paradeiro), só recebia em troca frieza e indiferença. A irmã era tratada como mais “consideração”, pois “seu marido a sova todos os dias; ela não pode voltar os olhos para um homem que ele já a cobre de pancadas. Desse modo eles se amam muito, e vivem no melhor entendimento do mundo” (MONTESQUIEU, 2005, p. 77).

De fato, nessa perspectiva da esposa, os maus tratos e o uso da violência são sinais de afeto e amor verdadeiro; do contrário, são desprezo e falta de compromisso com os laços matrimoniais. Um pouco mais adiante, a esposa, agora enfurecida e sem resposta satisfatória às suas demandas, solicita à mãe que se corresponda com o marido para que este cumpra com as suas sagradas obrigações matrimoniais, ou seja, que “ele me trate de maneira indigna” (p. 78). Mesmo porque, ela ratifica, “meu pai, que é um homem de bem, não agia desse modo, e lembro que ele dava a impressão, quando eu era criança pequena, de amar muitíssimo a senhora” (MONTESQUIEU, 2005, p. 78).

Nargum, na carta LXXXI, que também se relaciona com as atividades diplomáticas em nome de Usbek, já havia informado que o Império moscovita possuía dimensões territoriais gigantescas, porém que os domínios do czar nem poderiam se comparar a vastidão geográfica do Império tártaro. Para ele, insuperável no quadro geral das nações:

Esse povo é o verdadeiro senhor do Universo: todos os outros parecem ter sido criados apenas para servi-lo. É ele o grande fundador e destruidor de impérios. Em todos os tempos, espalhou pela Terra os sinais de seu poderio. Em todas as eras, foi o flagelo das nações. (MONTESQUIEU, 2005, p. 120-1)

Para tanto, basta referir que os tártaros conquistaram a China, por duas vezes, e ainda a mantém sob o seu domínio, e que conquistaram todos os reinos que constituíram o antigo (e já vasto) Império Mongol. Além disso, já foram os senhores da Pérsia, do Império moscovita e de vastos territórios na Europa, África e Ásia. Equivale a dizer que estenderam seu poderio sobre grande parte dos territórios do mundo, superando em muito as façanhas de Alexandre da Macedônia. Lembrando também que foram dos povos radicados em seus territórios de onde saíram as hordas de guerreiros que derrubaram o Império romano. Porém, ao contrário de Roma e da Grécia, que perpetuaram a memória de suas glórias ao longo do tempo,

os tártaros ainda não dispuseram de nenhum historiador que celebrasse as suas vitórias para a posteridade desse povo tantas vezes vencedor (MONTESQUIEU, 2005, p. 121).

Aqui, há alguns pontos interessantes a esclarecer no pensamento de Montesquieu sobre a questão do despotismo. O primeiro deles, é que ele agrega uma outra característica ao conjunto de tópicos fundamentais do despotismo: aquela, ligada estreitamente à extensão geográfica e territorial de âmbito relevante. O segundo, a necessidade de um maior e mais apurado conhecimento por parte dos partidários do Iluminismo sobre os povos e impérios do Oriente. Se a China era até então a matriz de referência para muitos iluministas, era preciso matizar um pouco mais a lista de impérios orientais, cuja grandiosidade podia fazer face aos poderosos reinos europeus. O Império moscovita era muito maior em extensão territorial do que toda a Europa e se constituía numa potência com certas ambições de franca expansão. O Império tártaro era praticamente desconhecido justamente pela ausência de uma memória que pudesse ser divulgada, porém, que, de fato, superava todos os antigos impérios europeus. E mais insuperável, se contarmos os impérios europeus ainda em vigência.

Uma carta muito curiosa é aquela remetida por Rica (carta CXLIII), um dos nossos viajantes persas – dublês de aventureiros – que passeia pela França, ao médico judeu Natanael Levi, radicado em Livorno, na Itália. Trata-se de uma longa missiva que, segundo costuma ser nas cartas de autoria de Rica, desvenda aquilo que é assaz irracional nas práticas cotidianas dos indivíduos e na sociedade. Nesse sentido, a carta de Rica é um arrazoado sobre o poder dos amuletos e dos talismãs nos destinos humanos; e, por conseguinte, a enorme capacidade – uma credence, de fato – que os seres humanos possuem de acreditar nas forças sobrenaturais e poderes mágicos votados aos objetos do cotidiano. Do mesmo modo que Rica mandou bordar, um pouco por todas as partes de suas vestes, várias frases do Alcorão, a lista interminável dos dervixes e os nomes sagrados de Alá, assim também fazia Natanael com a sua crença nas letras misteriosas da Cabala judaica.

E, de igual maneira, procedem as pessoas, de maneira geral, com seus anéis, patuás e demais adornos. Dizia Rica, com bastante alarde, que: “Como são infelizes os homens! O tempo todo oscilam entre enganosas esperanças e ridículos temores e, em vez de se apoiarem na razão concebem monstros que os intimidam ou fantasmas que os seduzem” (MONTESQUIEU, 2005, p. 208). O questionamento de Rica refere-se justamente à capacidade de essas letras conseguirem por algum meio misterioso

interferir na natureza das coisas ou mesmo em qualquer um dos acontecimentos da vida humana. Elas são, em verdade, nada mais do que representação de sons e seu caráter material reside tão somente à sua redução a tipos gráficos. Não há, a princípio, qualquer elemento imaterial, de qualquer espectro, que possa exercer qualquer interferência (maléfica ou virtuosa) de matriz encantatória. Dessa forma, a questão se estende estrategicamente aos poderes curativos de certas substâncias medicamentosas prescritas pelos médicos.

Em verdade, conquanto os livros sagrados e as práticas habituais dos indivíduos nas diferentes sociedades estão repletos de advertências dessa presença do sobrenatural (dessas “frivolidades”, diz Rica), isto acontece porque ainda não se investigou, com rigor, as “cem mil causas naturais” que presidem os acontecimentos. Para Rica, é suposto assim concluir, que os milagres e a presença dessas forças místicas no âmbito terreno não poderiam ser considerados “certezas” sem antes se empreender o devido escrutínio. Os “livros sagrados” são, antes de tudo, uma coletânea de atos de fé, portanto cabíveis no esquadro das crenças e saberes compartilhados de modo consuetudinário. Aristóteles já explicava, em seu livro da *Retórica*, que há argumentos que não são passíveis de questionamento, pois fazem parte da própria lógica da construção e da manutenção social. Se alguém indaga sobre se é dever honrar e respeitar os genitores, deve-se puni-lo em praça pública.

Ainda, nesta carta de Rica para o médico Natanael, há um apenso também em forma de carta, intitulado “carta de um médico de Província a um confrade de Paris”. Tratava-se de um caso aparentemente corriqueiro, contava o remetente. Era um paciente que, por trinta e cinco dias, passava as noites em claro, sem conseguir dormir por um minuto sequer. Depois de várias tentativas mal sucedidas, o médico do referido paciente receitou-lhe a ingestão de ópio. Diante de saída tão radical, o paciente sugeriu que se recorresse a um amigo, que possuía em sua casa “um número incontável de remédios contra a insônia” (MONTESQUIEU, 2005, p. 209). O pedido do paciente era inusitado – daí, a mordacidade de Montesquieu –, pois desejava ler, para curar a sua insônia persistente, algum livro de devoção ou publicação semelhante. A obra escolhida foi a *Corte Santa*, do abade Causin, que fizera adormecer ternamente, ao ser lida em voz alta logo em suas primeiras páginas, não apenas ao doente, mas ao seu filho, esposa e a todos ali presentes.

A conclusão do médico, destro nos mistérios das letras da Cabala e amigo de profissão e partidário das mesmas crenças de Natanael, foi que,

por um ato transcendente de recorrência imediata, as virtudes espirituais são transmitidas à matéria. Assim, em vez da farmacologia tradicional que prescrevia unguentos, elixires, xaropes e “outras drogas galênicas”, ele concebeu uma outra série de produtos medicamentosos. A “tisana purgativa” era composta por uma infusão, macerada por vinte e quatro horas, com páginas tiradas das obras de Aristóteles, Duns Scott, Paracelso, Avicena, Averróis, Porfírio e Plotino, e deveria ser ingerida três vezes ao dia. O “purgativo violento”, pelas páginas de decretos e leis referentes à Companhia das Índias, acrescido de algum líquido azedo e apimentado, e deveria ser tragado de uma só vez. O “vomitivo mais forte”, pelo frontispício de qualquer antologia das obras de Fléchier, bispo de Nîmes. E para curar a sarna, bastava tão somente ler as obras do reverendo Maimbourg (MONTESQUIEU, 2005, p. 210).

Vários estudos já indicaram que Montesquieu não conhecia a Ásia nem mesmo o Oriente próximo por experiência própria. Suas fontes eram os relatos de viajantes e os tratados que versavam sobre a catequização dos povos orientais por parte de missionários católicos. As distantes terras da Turquia, Pérsia, Índia e China, como regimes despóticos, era amplamente divulgado pelas narrativas do cônsul inglês Paul Rycaut (*Histoire de l'état present de l'empire Ottoman, traduit de l'anglais...* Amsterdam, 1670), pelos exploradores franceses Jean Chardin e François Bernier (*Voyage en Perse et autres lieux de l'Orient*, Amsterdam, 1711), e pelas descrições da corte chinesa pelo jesuíta Jean Baptiste du Halde (*Description géographique, historique, chronologique, politique et physique de l'empire de la Chine et de la Tartarie Chinoise*, Paris, 1735).

Todo esse material bibliográfico estava disponível em tradução francesa e era frequentemente debatido pelos círculos intelectuais que divulgavam o pensamento iluminista. Obviamente, Montesquieu operou um recorte analítico em que se destacavam aqueles elementos que corroboravam o conceito de uma Ásia repleta de Estados despóticos (Cf. YOUNG, 1978; RUBIÉS, 2005). Outras fontes também estavam perfeitamente acessíveis como aquelas de mercadores e comerciantes que se estabeleceram nas rotas transoceânicas, por exemplo, a narrativa de George Anson e sua expedição britânica no Oriente, e a documentação relativa às Companhias de Comércio (*Recueil des voyages qui ont servi a l'établissement de la Compagnie des Indes*, Amsterdam, 1725) (Cf. RUBIÉS, 2005).

Além disso, há cartas remetidas de Ispahan por mulheres, eunucos e escravos. Há cartas definitivamente curiosas, como aquela (carta LXXVIII) remetida da Espanha por um francês, que revela que os povos

ibéricos desprezam os outros povos e particularmente nutrem um ódio pelos franceses. Além disso, revela que os hispânicos gostam de manter uns longos bigodes e de usar óculos, como signos de respeitabilidade, honra e alta hierarquia social. Revela, igualmente, o parasitismo dos grandes nobres e a sua repulsa às atividades laborais; a perseguição que a Inquisição entabula contra seus inimigos, porém fazendo-a sempre com elegância e galanteria; e o hábito de as mulheres usarem longos vestidos, arrastando até os tornozelos, mas que mostravam deliciosamente fartos decotes.

Mais curiosa ainda é a carta CXXXVII, cuja temática é a poesia e o romance. Este meta-discurso revela muito da própria lógica de produção das cartas, em especial, quanto ao seu aparato literário e aos elementos fundamentais que as estabilizam como gênero textual e discursivo. Vale dizer esta carta esclarece aqueles dados referentes à sua estrutura linguística e à sua pertinente adequação ao contexto externo.

De qualquer forma, uma hipótese mais produtiva de análise é aquela explicitada por Nuno Júdice:

Todo o livro é, assim, uma antologia de observações curiosas e originais sobre a época, escritas por um espírito inquieto e vigilante do que faz funcionar a sociedade, e obrigando a cada instante a uma leitura em segundo grau das suas descrições aparentemente ingênuas, mas sempre remetendo para essa dimensão crítica do filósofo que pretende contribuir para transformar o mundo regido pelo absolutismo da monarquia, em França, e pelo despotismo do homem, no mundo islâmico. (JÚDICE, 2019, p. 13)

O tratado anti-despótico *Les soupirs de la France esclave qui aspire après la liberté* (Amsterdam, 1689), atribuído ao frade oratoriano Michel Le Vassor, esclarece que se pode definir “Puissance despotique” – comumente denominado “absolutismo” pelos historiadores e intérpretes da Época Moderna – como “pouvoir arbitraire, absolu et sans limits”, que se opõe à moderação do poder monárquico em que o rei era sujeito ao regime das leis e em que a soberania era dividida com as assembleias representativas e demais corpos com direitos (*Apud* RUBIÉS, 2005, p. 159).

Quer dizer, ainda conforme este tratado que coloca, em limites opostos e irreconciliáveis, a liberdade (os direitos dos cidadãos e dos inúmeros grupos sociais que compõem o Estado) ao despotismo (o poder exercido pela vontade arbitrária de um governante que não reconhece qualquer outro direito):

Sous le ministere de M. Colbert il fut mis en déliberation si le roi ne se mettroit pas en possession actuelle de tous les fonds et de toutes les terres de France, et si on ne les reduiroit point tout en domaine royal pour en jouir et les affermer à qui la lour jugeroit à propos, sans avoir égard ni à

l'ancienne possession ni à l'hérédité, ni aux autres droits. Précisément comme les princes Mahometans de Turquie, de Perse et du Mogol se sont rendus maîtres en propre de tous les fonds et dont il donnent la jouissance à qui bon leur semble, mais seulement à vie. Monsieur Colbert envoya querir un fameux voyageur (Bernier) qui avoit passé plusieurs annés dans les cours de l'Orient, et le questionna long-temps sur la manière dont les biens s'administroient. Et c'est ce qui obligea le voyageur à donner au public une lettre adressé à ce ministre, dans laquelle il prit à tâche de faire voir que cette malheureuse tyrannie est cause que les plus beaux pays de l'Orient sont devenus des deserts...". (*Apud* RUBIÉS, 2005, p. 159)

Em verdade, as “*Cartas Persas*”, de Montesquieu, segundo esclarece Rubiés, foram concebidas como uma metáfora destacada para construir uma imagem geral do Reino persa, em especial, em que se pese a dinâmica do harém e a vigilância estrita concebida por Usbek em relação às suas concubinas e eunucos. Assim, dito de outra forma, “the domestic, sexual despotism of the Persian lord in his harem eventually leads to a collapse of his authority, strongly suggests that Montesquieu’s metaphorical understanding of the inner logic of despotism” (RUBIÉS, p. 167). De fato, essas trocas epistolares que desempenham várias temáticas, porém, com foco na viagem de dois aventureiros à França setecentista, são, no limite, um esboço daquilo que será desvelado com bastante vagar em trabalho de maior fôlego em “*O espírito das leis*” (MONTESQUIEU, 2000), vale dizer, “analytical work on the historical conditions for a universal type of government” (RUBIÉS, 2005, p. 167).

Como enfatizou Sharon Krause, o principal objetivo de Montesquieu não era criar um lapso geográfico ou mesmo temporal entre Ocidente e Oriente, entre os Reinos europeus e os Estados asiáticos, mas demonstrar que o despotismo é uma tendência universal. Montesquieu não está afirmando que todos os potentados asiáticos ou que todos os regimes de governo fora da Europa são (ou foram em algum momento) idênticos, mas que poder-se-ia conceber um tipo abstrato no qual a natureza do despotismo poderia ser claramente entendido e, a partir disso, cada caso em particular, quer seja ele europeu ou estrangeiro, poderia ser metodologicamente enquadrado e analisado em seu sistema de forças. Dessa forma, a questão principal era utilizar modelos de caráter universal como um quadro interpretativo, cuja validade poderia ser alicerçada em observações empíricas e, portanto, independentes das contingências e particularidades de qualquer caso individual.

Montesquieu é muito claro quanto à sua crítica ao despotismo oriental, sobretudo, em suas “*Cartas Persas*”, obra que caiu nas malhas do tribunal da Inquisição, e afirmava que o reinado de Luís XIV era muito

semelhante a qualquer sultão do Oriente ou mandarim da Ásia. Tratava-se de um governo fundamentado em todos os seus aspectos na vontade e na personalidade do monarca, na arbitrariedade de sua vontade sempre precária e instável, no movediço das leis e da aplicação da justiça, no apagamento da tradição e da memória do passado histórico, na subversão dos costumes, na dissolução dos laços familiares e na ausência de compromisso com o aprimoramento pessoal. O fato de o despotismo concentrar o poder na cabeça majestática não se constituía em problema analítico de grande envergadura. A monarquia, desde longa data, já estabelecia, conforme um dos seus princípios constitutivos a partir de uma metáfora biológica, a autoridade da realeza como cabeça diretiva do corpo político.

Esse poder de uma pessoa (uma “pessoa ficcional”, para dizer com Apostolidès) (Cf. APOSTOLIDÈS, 1993) nunca foi considerado monocrático, pelo contrário, todo o aparato burocrático, as cortes representativas das diversas corporações, as tradições e a teoria dos serviços, eram fronteiras incontornáveis para o exercício autoritário do poder e constituíam-se em fronteiras bem delimitadas para o exercício de qualquer princípio voluntarioso. É exatamente levando isso em conta que Montesquieu chamava atenção que o maior crime do despotismo era estrategicamente a quebra e a dissolução de todos os valores que sustentavam a lei natural. A ideia de que Voltaire interpretou a crítica de Montesquieu ao despotismo oriental como uma diatribe contra um regime que simplesmente não existia na realidade concreta, carece, portanto de fundamento analítico. Voltaire explicava então que o problema era um equívoco interpretativo de base.

Montesquieu falava de uma ficção, como os contos orientais em voga no período, em especial, a partir da tradução das “Mil e Uma Noites”, de Antoine Galland, enquanto Voltaire se baseava em relatos verossímeis, sobretudo, de viajantes e missionários, e em informações históricas correlatas. Em sentido complementar, essa noção de um regime inexistente advogava, no limite, um retorno perigoso ao antigo regime que se fundamentava em prerrogativas senhoriais e seu tão complexo quanto tradicional, sistema nobiliárquico de mercês e de prestação de serviços. O que contrariava frontalmente o princípio de um “poder absoluto” a ser exercido por um único indivíduo, que se localizava no ápice da hierarquia. Para ambos os filósofos da Ilustração, em nenhum momento, é possível pensar em autonomia dessa imagem do Oriente, circunscrita tão-somente ao âmbito literário.

Mesmo porque a ideia de literatura pouco se coaduna com o conceito burguês e individualista de uma prática artística autônoma e dedicada

tão somente ao lazer e ao passatempo. Assim pensando, não se constituía em pretexto ou mero recurso imagético para escapar da censura, de constrangimentos ou perseguições de caráter ideológico. A força argumentativa desse Oriente estava, em justa medida, nessa capacidade de mobilizar a imaginação do leitor a partir de um conjunto de procedimentos retórico-poéticos, cujo efeito de sentido, prescrito em normativas, modelos e cânones, era causar prazer e satisfação, conforme os regramentos dos efeitos de sentido de um dado discurso, por meio de um estilo agradável.

Mais ainda, agregada a esta imagem do Oriente, estava ligada estrategicamente uma série de outros argumentos e preceitos de natureza variada. Basta referir que a agricultura e o cultivo dos campos eram a fonte primária das riquezas do Oriente. E esta foi a razão econômica (em seu significado doutrinário de administração do *oikos*) esposada amplamente pelos pensadores fisiocratas em sua diatribe contra o mercantilismo, contra as vantagens dos tratos de comércio, contra o acúmulo monetário e contra o entesouramento de dinheiro. A exploração da terra e das possessões fundiárias era uma reivindicação antiga dos tratadistas de matéria *De re rustica*, que defendiam a construção ou a manutenção da riqueza pela exploração dos recursos naturais. Dessa forma, essas práticas antigas quadravam perfeitamente com a atualização da lei natural, cujo significado epocal estava ligado necessariamente ao aumento de prestígio, da honra e da hierarquia social.

Os leitores coetâneos de Montesquieu, nas “Cartas Persas”, entendiam que se fazia uma crítica da sociedade francesa do Antigo regime em suas matrizes fundamentais de monarquia absoluta e seus desdobramentos nas várias esferas que compõem a existência humana. Os viajantes persas são, na verdade, partidários dos valores da Ilustração – são aqueles “filósofos” – que descortinam as mazelas de um tempo presente decaído e que havia desembocado em tirania e na transformação dos cidadãos em meros escravos e instrumentos de uso por parte do monarca. A afirmativa tão divulgada pela fortuna crítica que as essas cartas se constituem em “seguramente o melhor texto ocidental a tematizar o serralho e os desejos que nele se enceram” (RIBEIRO, 1994, p. 12) está equivocada, porque vale destacar que a obra de Montesquieu não é apenas uma narrativa que diz respeito ao funcionamento do harém e outras curiosidades sobre um sultão e as suas várias esposas.

É preciso entender definitivamente que as “Cartas Persas” são um romance de tipo epistolar. Seu caráter filosófico é dado não pela narração dos fatos que ocorrem ou mesmo pelas trocas de enunciados entre

remetente e destinatário, conforme a lógica da correspondência, porém, pelas intervenções analíticas que são proferidas pelo narrador. A rigor, ao longo desse amplo intercâmbio, o que temos é um conjunto compósito formado por episódios cômicos, anedotas variadas, casos corriqueiros, que se enviesam conforme um ensinamento moral com efeito lúdico. Quer dizer, são próteses argumentativas cujo sentido hermenêutico se dá pela construção de uma determinada imagem do Oriente. Isso a despeito de, no interior das cartas, o relato sobre o harém, seu modo de funcionamento e os problemas que nele ocorrem é, sem dúvida alguma, uma parte substancial do enredo. E foi essa parte que, como se disse, mais chamou atenção da fortuna crítica de Montesquieu.

Mesmo porque o harém de Usbek é uma temática recorrente, que vai se estendendo, em sequência, por algumas cartas, e reaparece, de modo irregular, mas insistente, um pouco pelo restante do conjunto epistolar. Essa recorrência estratégica acabou também por nortear a própria difusão das cartas como discurso de matriz erótica ou por seu exotismo oriental. O que foi ratificado possivelmente pelo final trágico, em que o homem que tanto esforço desprende para descortinar as mazelas do sistema político europeu e a tirania dos monarcas com seus efeitos deletérios na sociedade, acabou por ser vítima da tirania que ele próprio exercia em seu próprio Reino. É justamente nesse sentido que se pode perfeitamente afirmar que, em nenhum momento, Montesquieu propõe um Oriente como exemplo para o Ocidente. Entretanto, que um tirano oriental consegue reconhecer, com sucesso, em outros lugares, aquilo que fundamenta o seu próprio poder. E consegue igualmente experimentar, de primeiro, as consequências desse exercício despótico. A derrocada de seu poder é o prenúncio da falência que irá ocorrer também na Europa com os monarcas despóticos.

A eclosão da revolta no harém de Usbek é o resultado de uma sucessão de pequenas tensões sociais (fofocas, queixumes, pedidos recusados, promessas não cumpridas etc.), que culminam no solapamento definitivo de todas as formas de poder, que perpassam todos os âmbitos e níveis sociais. O harém, que servia à vontade, ao bel-prazer e aos desejos arbitrários de Usbek, sinalizava tão somente um modo de exercício político de maior amplitude. Uma lógica que se estendia e se disseminava do microcosmo ao macrocosmo; daquilo que dizia respeito ao indivíduo e escoria até o cidadão. Assim, o harém pertencia a Usbek do mesmo modo que o seu Reino lhe pertencia. E, em ambos havia a mesma forma de atuação. Tratava-se da mesma forma de governar. Usbek, que vinha a Europa, dando-se ares de filósofo iluminista e criticando as mazelas da sociedade

francesa da época, estava, no limite, falando de si mesmo e da sociedade persa. Era um déspota reconhecendo o despotismo que ele-mesmo exercia, porém em outras terras e com outras figurações. Ao desvelar o que está por trás das aparências e da vida pública como teatro de fingimentos, o que ele encontra é si mesmo e a aglutinação entre o relato privado de um viajante do Oriente a passar uns tempos na Europa e a vida pública, permeada pela vontade pessoal de um governante.

Como diz Althusser, o harém é o resumo de todo o sistema do despotismo, em que vale os desejos e as paixões instantâneas, pois o sultão é a “figura geral deste regime que renuncia à ordem do político para se entregar ao destino das paixões únicas” (ALTHUSSER, 1972, p. 117). A estratégia narrativa e a arrumação ficcional, articuladas no interior das cartas, são perfeitas – de um lado, Montesquieu desvela o movediço que organiza a sociedade francesa; e, de outro, avança de frente contra a imagem de Oriente despótico e esclarecido.

Louis Althusser (1972) já havia destacado, de modo semelhante a esta interpretação que venho trazendo aqui, a relação entre o despotismo oriental, conforme era manifestado na Pérsia a partir da visão de Montesquieu, e o monarca absoluto da corte francesa. Ainda com Althusser, resumindo, lapidarmente, a manifestação ideologia do senhor de La Brède era de maior impacto no contexto do pensamento político:

Recusa de submeter a matéria dos factos políticos a princípios religiosos e morais, recusa de a submeter aos conceitos abstractos da teoria do direito natural, que não são mais que juízos de valor mascarados, é isto que afasta os preconceitos e abre a estrada real da ciência. É isto que introduz às grandes revoluções teóricas de Montesquieu. (ALTHUSSER, 1972, p. 39)

Assim como os livros de história revelam a arbitrariedade dos fatos e acontecimentos, do mesmo modo essa mesma arbitrariedade pode ser flagrada na análise da diversidade de clima, geografia, costumes (e hábitos) e comércio, moeda, população, religião e instituições, que correspondem em *O espírito das leis* aos livros XIV-XXV (MONTESQUIEU, 2000), respectivamente, que distanciam a construção dos sistemas políticos em relação às leis primitivas ou, no limite, contra o conceito de uma lei universal que preside a todas as comunidades humanas. Isto não quer dizer que Montesquieu pensava que a arbitrariedade era atemporal; pelo contrário, para ele, havia uma lei eterna, precedente às leis humanas, o que recusa, portanto, a ideia de um contrato. Esse princípio de relatividade – eu diria de acomodação – recusa igualmente a importação de matrizes exteriores para se dar conta de um problema localmente específico.

Como se sabe, a sobrevivência das ideias de Montesquieu se deveu, em grande medida, a sua oposição ao ideário de Hobbes e de Spinoza, dois teóricos considerados por demais subversivos, em termos de moral e religião, pela ortodoxia católica. Diz a *Defesa do Espírito das Leis*, em sua Parte I (Resposta à 1ª objeção), que: “O autor pretende atacar o sistema de Hobbes: sistema terrível, que, fazendo depender todos os vícios e todas as virtudes do estabelecimento das leis que os homens fizeram, destrói, como faz Spinoza, as bases da moral e da religião”.

Para o pensamento de Aristóteles, o Oriente era o contraponto da *pólis* grega, quer dizer, além da imagem da alteridade entre civilização e barbárie, era também o mundo onde residia o centro irradiador do despotismo. No âmbito da política, era a invasão do mundo privado e individual (da família, da atmosfera doméstica) para o universo do público e do Estado. Neste sentido, o espaço familiar, em que esposas, filhos, agregados e escravos, estão sob o mando paterno e do domínio patriarcal, invadiria espaços mais extensos de caráter público. O domínio da “casa” acaba se prolongando para todas as modalidades e dispositivos com vistas a dominar a sua intervenção nos negócios do Estado.

A cultura política, referida entre os filósofos gregos, temia a invasão dos asiáticos e a total destruição da Hélade; em Montesquieu, o perigo era essa transposição europeia do despotismo oriental que se flagrava na monarquia altamente centralizada e burocratizada do Rei Sol. À época do Iluminismo, a representação do monarca, conforme o soberano com poderes ilimitados, era de um “monstro” – aquela famosíssima imagem da hidra de mil cabeças – com a espada sempre pronta a ser desembainhada. A vigilância constante transforma-se em ansiedade e medo. A vontade inconstante do governante – do Sultão, para ser mais exato – é, de fato, a sanha e a ira assassinas, que dispõem da vida de cada súdito, transformados em escravos sob o jugo do carrasco. Trata-se de um amplo espectro, que vai do medo ao ódio, mas sempre restritos às baixas paixões.

Como informa Alain Grosrichard, em seu clássico estudo sobre a estrutura do harém e sua relação com despotismo oriental:

O curioso é que, embora os testemunhos dos viajantes coincidiam em apresentar o serralho oriental como um inferno de perversão, a imagem retida e difundida através da literatura e do teatro é a de um mundo rigidamente sujeito à norma de uma heterossexualidade ciosa de sua hierarquia (mulheres submetidas ao homem através de eunucos), sendo a base da estrutura do poder despótico na qual se insere. Ao que parece, é nessa imagem que se deseja acreditar. Talvez se diga que se os leitores e as leitoras se comprazem, até meados do século XVIII, nas intrigas galantes ou trágicas, mas

sempre apaixonantes, engendradas por esse mundo carcerário, é que vêm nessas mulheres enclausuradas em harém, onde aguardam ser possuídas por um marido que nunca viram e nesses homens de glória fugaz, que valem a pena segundo a cotação estabelecida pelo senhor soberano, uma edificação piorada da vida cotidiana dos súditos de um rei cristianíssimo. Mas essa representação do serrallo é mais do que uma caricatura; revela ao naturalizá-lo e ao subjetivizar seus elementos a própria estrutura do poder despótico oriental bem como, mais profundamente a própria estrutura, o solo arqueológico no qual, segundo ele, a sociedade civil e política ocidental se apóia. (GROSCHARD, 1988, p. 231)

Este mundo controlado por normas e regras, e que está tão próximo ao palácio do Sultão quanto tão deslocado do restante da sociedade, é um espaço de aparências. Mesmo porque a aparente harmonia, ordem e disciplina camuflam os jogos de interesse, as tramas diversas, a depravação e a perversão.

No imaginário europeu, o harém foi tratado como um espaço ordenado por disciplina férrea e por parâmetros religiosos que concebiam um Paraíso terreal, onde vigoravam os mais insólitos pecados carnavais, segundo a moral cristã. Isto significava, para Montesquieu e outros pensadores coetâneos, ao traçar uma correspondência imediata entre o funcionamento da casa do Sultão e ao modo de operar da monarquia francesa, um perigoso movimento em direção ao primitivo estado de natureza, em que os homens existiam a partir de seus próprios interesses e de suas paixões aleatórias. Um conceito em nada surpreendente no período, pois, sob o mandamento dos desejos do monarca e a condução sob mão firme do soberano, o Estado e as esferas da política se transformam em máquina, que se alimenta continuamente a partir do mesmo movimento (Cf. APOSTOLIDÈS, 1993). De passagem, a tomada de poder parte do Grã-Vizir e as suas artimanhas burocráticas, nas “Cartas Persas”, revolucionando o harém, é outra grande metáfora proposta por Montesquieu. O poder despótico é sempre precário e nunca pode descansar em sua vigilância sob pena de perder o controle sobre todos os atores sociais.

No contexto do antigo regime na França, havia uma profunda transformação em curso no âmbito da cultura política devido ao projeto de mudança no eixo econômico da Europa. A França torna-se o centro irradiador das iniciativas de Império e de conquista, com o respectivo correlato de se tornar uma matriz política de grande relevância. Com isso, o aparato burocrático que sustentava esse enorme poder acabou por se distanciar da figura do monarca, conquanto este ainda desfrutasse de enorme prestígio social. Ou seja, aquilo que Jean-Marie Apostolidès (Cf. APOSTOLIDÈS, 1993) chamou de passagem da concepção de um rei-maquinista para um

rei-máquina, com a inversão de funções entre burocracia e poder central.

Se as artes a ópera, o teatro e a numismática foram esgrimidas para celebrar a figura de um novo Hércules ou um novo Apolo, em que se figuravam a representação do Sol como a imagem principal, foi a literatura de caráter encomiástico que levou as homenagens e os elogios à apoteose. Estes discursos nada possuíam de ficção ou mera mentira travestida de narrativas, pois sob o manto da fantasia e da imaginação, estavam em busca da teatralização da existência humana, em que orbitam a Corte e os cortesãos. Quer dizer, ainda com Apostolidès, “o rei-maquinista que faz de Versalhes um cenário permanente (...) cria cortesãos que, dotados de uma sensibilidade e de uma linguagem especiais, evoluem como satélites em torno de um astro luminoso” (APOSTOLIDÈS, 1993).

No limite, então, Alain Grosrichard é particularmente incisivo ao afirmar que:

O serralho é o cerne da máquina despótica que agora surge como uma máquina “celibatária”, ou, em termos mais clássicos, como um movimento perpétuo, sonho irrealizável deste século mecanicista produtor de autómatos... E quanto mais se obedece mecanicamente ao nome, tanto mais se acredita apaixonadamente no ídolo. (GROSCHARD, 1988, p. 243)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Montesquieu, a política e a história*. Lisboa: Presença, 1972.

APOSTOLIDÈS, Jean-Marie. *O rei-máquina*. Espetáculo e política no tempo de Luís XIV. Brasília: EdUnb, 1993.

GROSCHARD, Alain. *Estrutura do Harém*. Despotismo asiático no Ocidente clássico. São Paulo: Brasiliense, 1988.

JÚDICE, Nuno. Prefácio. In: MONTESQUIEU. *Cartas Persas*. Lisboa: Tinta da China, 2019. p. 9-13

MONTESQUIEU. *Cartas Persas*. Tradução e apresentação R.J. Ribeiro. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.

_____. *O Espírito das Leis*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, R. J. A máscara, o véu, o coração ou um erro de Montesquieu, sobre o harém, nas “Cartas Persas”. In: VVAA. *Artepensamento*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DENTRO E FORA
DA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO
DE PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS E RACIAIS**

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Thiago Azevedo da Silva (UENF)

professorthiagoazevedo@hotmail.com

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)

petersongoncalvesteixeira@gmail.com

RESUMO

A temática sobre o uso das múltiplas linguagens dentro e fora da escola como instrumento de intimidação e preconceitos exige que se tenha como ponto de vista inicial, a convicção de que a problemática da violência vem sendo apresentada em nossa sociedade, e vem adquirindo cada vez mais importância e dramaticidade. O objetivo desta pesquisa é fomentar uma reflexão acerca das diferentes linguagens dentro e fora da escola, com a finalidade de contribuir para a efetiva conscientização e aplicação de uma pedagogia de uma educação dialógica fundamentada em novas reflexões sobre o tema. O presente estudo, de natureza qualitativa, dispõe-se a interpretar fenômenos, oferecendo atribuições e significados num processo que se caracteriza como descritivo, pois visa delinear as características do fenômeno dos diferentes tipos de violência, esclarecidas após revisão bibliográfica (GIL, 2012). As análises realizadas no presente estudo se deram com a finalidade de verificar como as ideias sobre o fenômeno da violência física, verbal e simbólica se propagaram na escola, perpassando pelo preconceito linguístico e racial. A proposta não é criticar a situação atual de ensino, mas verificar lacunas existentes na banalização das linguagens violentas de silenciamento, praticadas na escola. Considera-se que as múltiplas linguagens mediadas nas escolas precisam vencer o preconceito/racismo, e que podem e devem fazer parte do planejamento do professor, bem como esclarecimentos e estudos sobre a sociolinguística e o preconceito linguístico. Em busca de se e fazer enxergar a beleza nas diferenças, em prol de uma educação respeitosa com base no diálogo e no respeito mútuo.

Palavras-chave:

Preconceitos. Sociolinguística. Múltiplas linguagens.

ABSTRACT

The theme about the use of multiple languages with in and outside the school as an instrument of intimidation and preconceptions requires that we have as an initial point of view, the conviction that the problem of violence is being presented in our society, and we are acquiring more and more importance and drama. The objective of this research is to promote a reflection on the different languages with in and outside the school, with the aim of contributing to an effective awareness and application of a

pedagogy of a dialogic education based on new reflections on the subject. The present study, of a qualitative nature, is ready to interpret phenomena, offering attributions and meanings in a process that is characterized as descriptive, in order to delineate the characteristics of the phenomenon of two different types of violence, clarified after a bibliographic review (GIL, 2012). The analyzes carried out in this study are aimed at verifying how ideas about the phenomenon of physical, verbal and symbolic violence are propagated in the school, passing through linguistic and racial preconceptions. On purpose, it is not to criticize the current situation of education, but to verify existing loopholes in the banalization of the violent languages of silence, practiced at school. It is considered that the multiple languages mediated in the schools need to overcome the preconception/racism, and that we can and should be part of the teacher's planning, as well as clarifications and studies on sociolinguistics and the linguistic preconception. In search of being able to exercise beauty in differences, in prol of a respectful education based on no dialogue and no mutual respect.

Keywords:

Preconceptions. Sociolinguistics. Multiple languages.

1. Introdução

Essa temática exige que se tenha como ponto de vista inicial a concepção de que a problemática da violência vem se apresentando em nossa sociedade.

Segundo pesquisas realizadas, a violência já nasce com o homem e se manifesta com a família refletindo-se no ambiente educacional e ele faz o uso da linguagem para se comunicar, e, portanto, o uso indevido de algumas manifestações de violência. São várias as problemáticas que implicam do ponto de vista da prática educativa e suas manifestações dentro e fora do espaço escolar. Isso tem preocupado especialmente pais e educadores brasileiros ressaltando a necessidade da abordagem da temática.

Dentro de tal contexto, esse trabalho pretende levantar questões que possam contribuir para uma reflexão do fenômeno violência e suas implicações na prática pedagógica nas escolas acometidas de modo geral entre os alunos. Essa temática tem por finalidade provocar uma discussão sobre o que pensam os teóricos em relação às linguagens violentas dentro e fora da escola, fazendo parte do cotidiano escolar.

Desde a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, estendendo por toda a vida escolar, as crianças e jovens estão vulneráveis a conviver com todo tipo de violência em relação ao preconceito linguístico, *bullying* linguístico, racismo estrutural, entre outros.

A justificativa do trabalho compreende-se de que não cabe mais na escola nenhum tipo de preconceito quando se prima por uma educação de

respeito.

O objetivo é trazer uma reflexão acerca da presença das diferentes linguagens dentro e fora escola, com a finalidade de contribuir para a efetiva conscientização e aplicação de uma pedagogia de paz, fundamentada em novas reflexões sobre o tema.

A metodologia contemplou os estudos de Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica implica em um trabalho exploratório descritivo, complementado também pelos estudos do Gil (2002). A pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira contempla os estudos sobre as linguagens permeadas pela escola e as variações linguísticas e a segunda parte busca elucidar o preconceito linguístico e o racismo estrutural gerando violência na escola. Em seguida, o presente trabalho apresenta uma breve análise documental e resultados sobre as práticas de constrangimento na escola.

Por fim, são apresentadas a metodologia, os resultados, as considerações finais e as devidas referências. Não se pretende esgotar as discussões, mas sim provocar reflexões sobre as linguagens preconceituosas e violentas que permeiam a escola, problematizando a banalização da mesma que não cabe mais na sociedade.

2. Referencial teórico

2.1. As Linguagens permeadas pela e as variações linguísticas

O ambiente escolar é um local propenso à ocorrência de manifestações linguísticas diversas. Isso porque, tanto os alunos quanto os professores estão inseridos em comunidades de fala e pronunciam-se de acordo com suas particularidades sociais, culturais e também econômicas. Fiorin (2008) em sua obra: *Linguagem e Interdisciplinaridade* corroboram com essa pesquisa quando afirma que:

A linguagem é onipresente na vida de todos os homens. Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte. Sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser.

O linguista Louis-Jean Calvet (2012) afirma que essas variações no uso da língua e o prestígio de uma em detrimento de outra, é, de certo modo, natural, tanto do ponto de vista linguístico quanto social.

Se os usos variam geograficamente, socialmente e , a norma espontânea varia da mesma maneira: não se tem as mesmas atitudes linguísticas na burguesia e na classe operária, em Londres ou na Escócia, hoje e cem anos atrás. Aqui, o que interessa à sociolinguística é o comportamento social que essa norma pode provocar. De fato, ela pode desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar. (CALVET, 2002, p. 68-9)

Sendo assim, podem-se perceber as múltiplas linguagens humanas e as diferentes manifestações linguísticas dentro e fora da escola. Partindo do princípio de que “as línguas são constitutivamente heterogêneas” (CASTILHO, 2010, p. 197) e que “o monolinguísmo é uma ficção” (BAGNO, 2015, p. 27), afirma que é correto afirmar que qualquer idioma apresenta uma série de variantes, a depender dos aspectos individuais, sociais, culturais, geográficos, econômicos, etc. referentes aos seus falantes.

A sociolinguística procura estabelecer as fronteiras entre os diferentes falares de uma língua. O texto acima corrobora com os estudos da Sociolinguística Variacionista, que estuda a língua em uso em uma comunidade linguística. Essa língua é heterogênea, ou seja, não é falada da mesma forma por todos os membros da comunidade. Cada comunidade de fala possui características linguísticas que a distingue das outras (Cf. CALVET, 2002).

O papel da escola no ensino da língua é ensinar e propor a reflexão da norma padrão, sem que haja rejeição ao dialeto utilizado pelo aluno em sua comunidade de fala, com esses estudos teóricos é possível perceber que a linguagem não está restrita ao campo da gramática formal, mas sim a constituição de sentidos nas diferentes culturas.

No entanto, apreende-se, a partir dos estudos teóricos e práticos aqui expostos, há relevantes contribuições para a construção de uma proposta pedagógica respeitosa, garantindo a sua conscientização, passo fundamental para superação da violência nas unidades escolares que já se tornaram atos de incivilidade.

As incivildades caracterizam-se pelas micro violências, humilhações, falta de respeito e/ou desprezo silencioso pelo aluno ou entre os alunos. Muitas vezes invisíveis aos olhos dos atores que convivem na escola. Elas não se pautam pelo uso da força física, mas podem ferir profundamente, minando a autoestima das vítimas e fomentando sentimentos de insegurança acentuando o silêncio e exclusão.

Para Cubas (2006): “trata-se da violência implícita que ocorre na escola e que: continuamente, impede a construção de relações de confiança, e companheirismo, favorecendo o sentimento de medo e exclusão no ambiente escolar”. Ou seja, abarca consequências graves, promovendo o desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, o abstenimento e a evasão escolar.

Apesar de ser um ambiente barulhento, o Ferrarezi (2014) afirma que diante desse cenário, o excesso de barulho também pode ser uma forma de amenizar o incômodo causado por saberes estranhos e não apropriados. Os saberes sem significados, se o aluno não pode se expressar e o diálogo não o convenceu, ele grita, ele fala alto, ele se revolta e reproduz a violência acometida a ele quando ele não pode se comunicar. A concepção de formação humana do autor é explicitada em sua afirmação:

Gosto da ideia de uma “*homo communicans*” no sentido de um homem que sabe algo e que consegue expressar esse algo que sabe na mesma medida em que consegue ampliar o que sabe, porque é hábil em relação a aprender aquilo que os outros lhe comunicam. (FERRAREZI Jr, 2014, p. 68)

O problema do silenciamento da cultura do aluno desperta o preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais e comportamentos que devem ser enfrentados na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença e de fato inclusiva.

Essa problemática do preconceito deve fazer parte das discussões cotidianas da escola, para que os alunos negros se encorajem de se assumirem como o são, e assim, terão o respeito dos demais, fazendo com que seu percurso dentro da escola seja prazeroso, permeado de experiências positivas e apreensão de novos saberes. Não um lugar traumático onde chacotas, apelidos e a exclusão se sobreponham e os levem a desistência do ambiente escolar. Para Munanga (2005):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça dos professores e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes

ascendências étnico-raciais, sociais e outros, desestimulam o aluno negro e prejudica seu aprendizado, o que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do aluno negro, comparativamente ao do aluno branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Os usos da linguagem e comportamentos enraizados são pontuados pelo autor quando ele pontua que “Se a linguagem possui diferentes funções, associadas a comportamentos enraizados na vida social que transcendem a mera transmissão de informações (...)” (MARTELOTTA, 2011, p. 31).

No próximo tópico pretende-se apresentar diferentes concepções dos autores sobre o preconceito linguístico e o racismo estrutural gerando violência na escola por meio da linguagem que ainda permeia a escola de diferentes maneiras.

2.2. O preconceito linguístico e o racismo estrutural gerando violência na escola

O preconceito linguístico é conhecido como a maneira pela qual uma pessoa ou um grupo de pessoas é discriminado pela forma de falar. Esse preconceito é cometido por indivíduos que se comportam através de ações que tendem a ridicularizar a pessoa atingida como, por exemplo, zombar de quem fala errado, discriminando e ofendendo a vítima, bem como expor uma pessoa negativamente em razão da dificuldade de pronunciamento de determinadas palavras e do repertório não comum ao estabelecido no contexto social vivido (Cf. LAPERUTA-MARTINS, 2017).

No ambiente escolar, as incivildades incluem pequenos atos de agressividade, quebrando regras que raramente são penalizadas, sendo tratadas como delitos ou comportamentos naturais de determinadas fases de idade. Insultos, intimidações e apelidos cruéis e constrangedores magoam, hostilizam e ridicularizam alunos, os levando à exclusão, além dos danos físicos e morais. Algumas dessas manifestações caracterizam os comportamentos chamados *Bullying*.

Amorim e Rocha (2020, p. 4) destacam que (...) “a prática do preconceito/discriminação contra determinada língua ou variação linguística recebe o nome *de bullying* linguístico”. As autoras também chamam a atenção em sua pesquisa a respeito da nitidez dos efeitos negativos desse tipo de *bullying* no ambiente escolar.

Rocha (2020) ainda discorre o termo *bullying* linguístico da

seguinte forma:

[...] adotamos o termo *bullying linguístico* como sinônimo de *preconceito linguístico* por considerarmos que ele caracteriza de uma forma mais apropriada as atitudes discriminatórias sofridas e/ou cometidas especificamente no ambiente escolar, uma vez que, ao tornarmos o signo linguístico *bullying* somos, de imediato, transportados para uma área semântica que se relaciona com a realidade escolar. Apesar de esta palavra não integrar dicionários de língua portuguesa, ela vive, sem dúvida, na sociedade do século XXI, sendo atualizada na sua forma original, pelos falantes. (ROCHA, 2020, p. 318)

A mesma autora demonstra ainda mais a sua insatisfação quanto à existência do preconceito/*bullying* linguístico especificamente no ambiente escolar, chamando a atenção da responsabilidade dos professores no combate a esse tipo de agressão, por serem formadores de opinião. É importante que os docentes levem a comunidade escolar a reflexão de atitudes que venham respeitar as diversidades regionais e culturais de cada comunidade (Cf. ROCHA 2020).

Em seguida, o presente trabalho apresenta uma breve análise documental e resultados sobre as práticas de constrangimento na escola.

3. Análise documental e resultados sobre as práticas de constrangimento na escola

Neste tópico elencaram-se diferentes documentos que visam minimizar e proteger as crianças e os adolescentes de qualquer tipo de violência dentro e fora da escola. O Conselho Nacional de Justiça (2010) publicou a cartilha *Bullying* Justiça nas Escolas. Nesta cartilha, o CNJ informa as formas de *bullying*:

* Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”)
• Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima) • Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar) • Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar) • Virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.). (CNJ, 2010, p. 7)

É importante também destacar a existência da Lei nº 13.185/2015, que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*). Segundo esta lei:

Considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL,

Observa-se que o termo *bullying* linguístico não foi mencionado na cartilha do CNJ, porém, pode-se verificar esse *bullying* na forma verbal ou moral, dependendo da ação praticada pelo autor do bullying. A cartilha ensina meios para identificação do *bullying* e para preveni-lo. A Lei n. 13.185/2015 classifica em seu artigo 3º o *bullying* verbal, moral, sexual, social, psicológico, físico, material e virtual (Cf. BRASIL, 2017).

De igual modo, ao analisar a lei de combate ao *bullying*, é possível verificar que, apesar de o termo *bullying* linguístico não ter sido inserido nesta lei, este tipo pode ser praticado por meio de humilhações e discriminações que resultem em insultos pessoais, comentários sistemáticos, apelidos pejorativos e expressões preconceituosas contra pessoas que tenham alguma dificuldade na fala, ou falam errado, ou outras situações semelhantes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/90, é a legislação brasileira que garante e determina a proteção integral dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. Dentre os direitos fundamentais garantidos, estão o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, essenciais no ambiente escolar.

Segundo o artigo 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente, (...) a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Cf. BRASIL, 2017).

Sobre a dignidade, a lei estatutária ainda destaca: “(...) é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 2017, p. 7).

Analisando os artigos mencionados, verifica-se a necessidade de aplicação efetiva dos mesmos na esfera da educação. O direito à educação visa o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, logo, devem ser permanentemente combatidos nas unidades escolares todos os tipos de *bullying*, incluindo o linguístico.

Um dos princípios orientadores do ECA é o da corresponsabilidade, fundamentado no artigo 4º da Lei nº 8.069/90, que determina o dever da família, da comunidade e do Poder Público, de assegurar com prioridade absoluta a efetivação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes,

como a educação, a dignidade, o respeito e a liberdade (Cf. AMIN, *et al.*, 2018).

Nesse sentido, de grande relevância são as ações informativas e preventivas ao *bullying* linguístico, que devem ser promovidas e orientadas pelos professores, estimulando todos os alunos a respeitarem mutuamente as individualidades, as diversidades, as influências regionais e culturais de cada estudante, que poderão ser percebidas nas falas, no pronunciamento de determinadas palavras, nos sotaques.

Outro problema lamentavelmente presente na comunidade escolar é o racismo estrutural. Em matéria para a Revista Brasil Escola, o professor de sociologia Porfirio (2021, [s.p]) explica que “racismo é a denominação da discriminação e do preconceito (direta ou indiretamente) contra indivíduos ou grupos por causa de sua etnia ou cor.” Para o sociólogo, racismo estrutural “trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial”.

No ambiente escolar, o racismo estrutural pode ser observado através de ações como o preconceito e a discriminação contra cortes de cabelos ou penteados afros, como o *blackpower*, exemplifica o sociólogo. Esses comportamentos racistas podem ter como vítimas tanto alunos quanto professores e, em se tratando de uma prática sistêmica pode ser também considerada *bullying*.

Neste sentido, Gomes, (2005) chama atenção a respeito do ambiente escolar ser um local de reflexões a respeito do preconceito racial. Segundo a autora, a escola deve debater aspectos ligados à formação humana, dentre os quais questões relacionadas ao racismo.

Riedemann e Stefoni, (2015) também reconhecem que a escola é o local fundamental para que haja educação antirracista, sendo assim, para que ocorra esse tipo de comportamento é necessário o reconhecimento de fato que o racismo se faz presente no ambiente escolar.

O fato é que dentro e fora do ambiente escolar, muitas vezes o *bullying* racial é visto como apenas uma “brincadeira”. Neste sentido, Almeida (2013) explica:

A nossa suposta democracia racial transformou os insultos pejorativos em brincadeiras e relações amistosas, como é o caso dos programas de humor, que ridicularizam constantemente as características negras. Nesse caso, o que provoca riso é o erro do outro ou aquilo que ele tem de “errado”. E, no corpo negro, o cabelo, os lábios, o nariz e a cor são considerados “errados”.

O certo, pois, é ser (ou ter características de) branco. (ALMEIDA, 2013, p. 43)

De fato, percebe-se ainda na sociedade comportamentos que querem naturalizar ações racistas em brincadeiras, mas esse comportamento é inadmissível e precisa ser combatido.

Segundo Ferreira e Camargo (2011), ações discriminatórias na comunidade escolar têm ocasionado sofrimento nos discentes, especialmente, os negros. A escola deve ser um espaço para formação da identidade pessoal, e não um cenário para a prática criminosa. Lembrando que racismo é crime imprescritível e inafiançável.

Sobre a garantia de direitos fundamentais e a proteção integral de crianças e de adolescentes, vale ressaltar o artigo 3º do ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 2)

Verifica-se expressamente na lei que são abomináveis todos os tipos de discriminações contra crianças e adolescentes, devendo ser prevenida e combatida a discriminação de raça, etnia ou cor, e todas as demais.

Destaca-se ainda que, dentre os objetivos legais do programa de combate à intimidação sistemática, estão a capacitação de professores e equipes pedagógicas para implementação de ações de debate, orientação e busca pela solução do problema do *bullying*; a implementação de campanhas educativas, de conscientização e informação; a promoção do exercício da cidadania, a capacidade de empatia e o respeito às pessoas, buscando desenvolver uma cultura de paz e mútua tolerância (Cf. BRASIL, 2017).

Segundo Fiorin, “(...) o discurso com apreciação admirativa dialoga com o discurso com entonação desdenhosa, um constitui-se a partir do outro” (FIORIN, 2011, p. 2). É por esse motivo que o respeito ao outro deve ser contemplado na escola cotidianamente para combater as microviolências normalizadas na e pela escola.

Isto posto, constatou-se que os alunos precisam de motivação e respeito de se sentirem pertencidos ao grupo, eles precisam despertar interesses internos para aprender com autonomia, com confiança em seus atos, sem preocupação com a punição do erro.

4. Metodologia

Metodologicamente foram selecionados os estudos conforme Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica implica em um trabalho exploratório descritivo, que tem por objetivo a busca por soluções de um problema de um objeto de estudo e que, por isso, não pode ser uma pesquisa aleatória. Deste modo, o presente trabalho se trata de uma revisão bibliográfica. Assim, o método de pesquisa escolhido será o bibliográfico sugerido por Gil (2002):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Portanto, na presente pesquisa utilizou-se como metodologia a análise qualitativa das literaturas consultadas, As discussões propostas nos tópicos descritos no decorrer da pesquisa foram amparadas pelas abordagens de diferentes teóricos.

5. Resultados

As análises realizadas no presente estudo se deram com a finalidade de verificar como as ideias sobre o fenômeno da violência física, verbal e simbólica se propagaram no ambiente escolar, perpassando pelo preconceito linguístico e racial.

Foi feita concomitantemente uma análise documental sobre as leis implementadas visando minimizar esse tipo de violência, em prol de uma educação mediada pelo respeito nas unidades escolares brasileiras.

Como resultado da pesquisa constatou-se que existem também outros tipos de preconceitos de maneira efetiva, como por exemplo: a gordofobia, a homofobia, a xenofobia, entre outras, que exige não só conscientização e diálogo, mas também a formação, para que os professores e

alunos tomem conhecimento sobre os seus usos de maneira adequada.

Sendo assim, buscou-se neste estudo observar vários aspectos e a real necessidade sobre uma mudança de comportamento que abrange desde a escola à convivência social tomando por base o diálogo e a empatia.

6. Considerações finais

Considera-se que as múltiplas linguagens mediadas nas escolas precisam vencer o preconceito/racismo pode fazer parte do planejamento do professor, bem como esclarecimentos e estudos sobre a sociolinguística e o preconceito linguístico. Em busca se e fazer enxergar a beleza nas diferenças em prol de uma educação respeitosa para o diálogo é papel de todos, e deve ser prioridade de toda a comunidade escolar.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois apresentou-se a concepção dos diferentes tipos de violência refletiu-se sobre a temática e a importância das diversas linguagens mediadas na escola e fora dela.

Constatou-se que escola, na maioria das vezes fecha os olhos a um problema tão sério e delicado, que muitas vezes se instala nas entrelinhas das linguagens permeadas pela escola de maneira negativa, para não ter que enfrentar problemas cotidianos naturalizados pela sociedade e pela própria escola.

Tanto a escola pública quanto a particular tentam evitar ao máximo enfrentar um problema tão grave quanto as violências dentro e fora da escola evidenciando o preconceito linguístico, a discriminação racial e o *bullying*, mas que, de alguns anos para cá, com o assunto em voga, não há mais como fechar os olhos para uma situação que está em evidência e naturalizada.

Isto posto, pode-se afirmar que a linguagem do preconceito arraigado é estrutural, deve-se insistir na desconstrução histórica. Portanto, permeadas pelas atitudes verbais ou silenciosas de maneira criminosa, que possam ser substituídas por linguagens que venham primar pelo respeito e pela paz em busca de uma vida escolar menos excludente e intolerante por meio do diálogo e conscientização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. M. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v. 1, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-47

ALMEIDA C. M. C. *Racismo na escola: um estudo da Linguagem racista e suas implicações no contexto escolar da UEB*. Gonçalves Dias de Açailândia-MA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós Graduação em Educação. Maranhão-MA, 2013. 139p. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/260>. Acesso em: 28 nov 2022.

AMIN, A. R. *et al. Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Coordenação MACIEL, K.R.F.L.A. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

AMORIM, L. L. S.; ROCHA, P. G. Língua e discriminação: os caminhos para uma educação linguística inclusiva. In. XXI Semana de Letras – FAALC/UFMS, 2019, Campo Grande. *Anais do III Seminário Internacional de Estudos de Linguagens*, p. 1-9, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SIEL/issue/view/543>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, Rio de Janeiro, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Parábola, São Paulo, 2004.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Livia Céspedes e Fabiana Dias da Rocha. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BRASIL, *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003. Acesso em: 20 nov. 2022.

CALVET, L. J. *Sociolinguística, uma introdução crítica*. São Paulo:

Parábola, 2012.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do Português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CUBAS, V. de O. Violência nas escolas. In: RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V.O. *Violência na escola: Um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 23-52

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAREZI JÚNIOR, C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino da língua materna*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, 31(2), p. 374-89, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Cpp-ZVmLfcpHtFr7WCNPgpgGq/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística*. V. 1, 2, ano 2003. <https://docero.com.br/doc/18sx15>. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. Acervo eletrônico. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *A linguagem humana: do mito à ciência*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Linguagem e interdisciplinaridade*. 103105 Jun 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517106X2008000100003> e <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

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

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate entre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62

LAPERUTA-MARTINS, M. Preconceito linguístico, origem na sociedade e término na escola. *Revista Observatório*, v. 3, n. 1, p. 305-26, Palmas, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2887> Acesso em: 25 nov. 2022.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katálysis*, v. 10, n. spe, p. 37-45, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141449802007000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MARTELOTTA, M. E. *Manual de linguística*. 2. ed. Contexto. São Paulo, 2011.

MUNANGA K. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

PORFÍRIO, F. “Bullying”. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasil-escola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em 24 nov. 2022.

RIEDMANN, A.; STEFONI, C. Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis revista latino-americana*, 42, p. 191-216, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>. Acesso em: 24 nov 2022.

ROCHA. P. G. Multilinguismo e “bullying” linguístico em escolas da fronteira Brasil/Paraguai: aspectos sociolinguísticos, *Revista do Centro de Letras e Comunicação*, n. 36, Pelotas, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342090595>. Acesso em: 20 nov 2022.

SILVA, M. J. ; VALIENGO, A. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. *Revista Interfaces*, n. 2, p. 21-4, 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/4637518/o-desenvolvimento-da-oralidade-na-educacao-revista-interfaces/4>. Acesso em: 20 nov 2022.

VERNEQUE, R. G. *A roda da conversa como elemento da rotina e do desenvolvimento para crianças de 5 anos de idade*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, 2014. 33f. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/site/e/pedagogia->

5-edicao-novembro-de-2014.html Acesso em: 26 nov. 2022.

Outra fonte:

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. A. B. B.SILVA. *Bullying*. Justiça nas escolas. 1. ed. Cartilha 2010.

ATUAÇÃO DOS FATORES SOCIAIS NA CONCORDÂNCIA VERBAL COM O PRONOME NÓS NA FALA MARANHENSE

Elimária Oliveira Lima (UFRJ)
elimarialima20@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a influência dos fatores sociais na concordância verbal com o pronome nós na fala maranhense. Como base teórica-metodológica, temos os pressupostos da Teoria Variacionista propostos por LABOV (1972), estudiosos da área da sociolinguística, como BORTONI-RICARDO (1985), SCHERRE (2006), e, ainda, estudiosos do pronome pessoal no português brasileiro, como OMENA (1996), RUBIO (2012), entre outros. Para constituição da amostra são utilizados dados do Atlas Linguístico do Maranhão (Projeto ALiMA) e dados obtidos pela pesquisadora LIMA (2020), com base na seguinte estratificação: 12 falantes distribuídos por sexo, masculino e feminino; duas faixas etárias, 18 a 30 anos e 50 a 65 anos; duas localidades; São Luís e Barra do Corda; e dois níveis de escolaridade, ensino fundamental e ensino superior. A análise dos dados, realizada através dos resultados gerados pelo programa GoldvarbX, permitiu constatar que quanto maior o nível de escolarização maior a taxa concordância, que os homens são mais propensos à aplicação das regras de concordância do que as mulheres e que a faixa etária mais idosa faz mais uso da concordância do que a faixa mais jovem. Considerando o fator localidade, São Luís apresenta alta frequência de uso da concordância em relação à Barra do Corda.

Palavras-chave:

Concordância Verbal. Sociolinguística Variacionista. Primeira Pessoa do Plural.

ABSTRACT

This work aims to analyze the influence of social factors on verbal agreement with the pronoun we in maranhense speech. As a theoretical-methodological basis, we have the requests of the Variationist Theory proposed by LABOV (1972), scholars in the field of sociolinguistics, such as BORTONI-RICARDO (1985), SCHERRE (2006), and also scholars of the personal pronoun in Brazilian Portuguese, such as OMENA (1996), RUBIO (2012), among others. To constitute the sample, data from the Linguistic Atlas of Maranhão (ALiMA Project) and data obtained by the researcher LIMA (2020) are used, based on the following stratification: 12 speakers distributed by gender, male and female; two age groups, 18 to 30 years old and 50 to 65 years old; two locations; São Luís and Barra do Corda; and two levels of education, primary education and higher education. The analysis, carried out through the results generated by the Gold-varbX program, showed that the higher the level of schooling, the greater the agreement rate, that men are more likely to apply the rules of agreement than women and that the older age group makes more use of agreement than the younger age group. Considering the location factor, São Luís presents a high frequency of use of concordance in relation to Barra do Corda.

Keywords:

Verbal Agreement. Variationist Sociolinguistics. First Person Plural.

1. Introdução

No falar brasileiro, o comportamento variável da concordância entre verbo-sujeito vem sendo amplamente documentado pelos sociovariacionistas que buscam, com base em dados coletados em situações reais de interação, observar quais fatores linguísticos e sociais interferem no fato de que ora os falantes usam a desinência de plural nos verbos, ora apagam. Esse conjunto de alternativas – uso da desinência verbal versus apagamento da desinência verbal – é chamado de variável linguística, que de acordo Labov (2008 [1972]) é o ponto onde se igualam pelo menos duas formas da língua denominadas de variantes, ou seja, duas maneiras diferentes de dizer a ‘mesma coisa’

Neste artigo, sob a perspectiva da Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]), investigamos a atuação dos fatores sociais na variação na concordância verbal (CV) de primeira pessoa do plural na fala maranhense. Especificamente, investigamos o emprego do pronome *nós* com verbos de primeira pessoa do plural (1PP) e com verbos de terceira pessoa do singular (3PS), como por exemplo:

Nós anda(mos)/escreve(mos)/vai(mos)

Procurou-se analisar qual variante é mais utilizada na fala dos maranhenses, a partir de uma amostra constituída por 12 entrevistas tipicamente labovianas estratificadas a partir das variáveis sexo, escolaridade, faixa etária e localidade. Para a análise quantitativa, o processamento de dados foi realizado eletronicamente empregando-se o programa computacional GoldVarbX, criado com a finalidade específica de tratamento de fenômenos variáveis, e a partir dos resultados obtidos na análise quantitativa realizamos a análise qualitativa voltada para a discussão da identidade sociolinguística da comunidade maranhense.

A fim de compreendermos melhor o fenômeno em questão, apresentamos uma resenha sobre alguns estudos a respeito da concordância verbal de primeira pessoa do plural do português brasileiro. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados e, por fim, evidencia-se a análise dos dados.

2. A concordância verbal de primeira pessoa do plural

Primeiramente, apresentamos o estudo de Rubio (2012), em que o autor utiliza uma amostra constituída por 64 informantes da região de São

José do Rio preto, no estado de São Paulo. A amostra foi estratificada segundo o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (16 a 25 anos, 26 a 35 anos, 36 a 55 anos e mais de 55 anos), e a escolaridade (1 a 4 anos de escolarização, 5 a 8 anos, 9 a 11 anos, 12 anos ou mais).

De acordo com o autor, na análise da concordância verbal de primeira pessoa do plural com pronome *nós*, houve grande predomínio do emprego de formas verbais de primeira pessoa do plural com o sujeito *nós* (85,5%), com a seleção de três variáveis linguísticas (saliência fônica, paralelismo discursivo e explicitude do sujeito) e duas sociais (escolaridade e faixa etária).

Em relação à variáveis sociais que se mostraram significativas, o estudo aponta que as frequências relacionadas ao fator escolaridade confirmam totalmente a expectativa de que o aumento gradativo do nível escolar contribui para o aumento da aplicação de desinência de 1PP junto à forma pronominal *nós*. As faixas de escolarização de 1 a 4 anos e de 5 a 8 anos exibem percentuais mais baixos para o uso de desinência de 1PP (72% e 81%) e as faixas de 9 a 11 anos e de 12 anos ou mais apresentam percentuais mais altos para o uso de formas verbais de 1PP, ambas acima dos 90% (90,9% e 95,8%).

No que diz respeito à faixa etária, é possível verificar que os informantes que possuem entre 36 e 55 anos apresentaram 91,1% de emprego de formas verbais de 1PP. Por outro lado, a faixa etária imediatamente anterior a essa (informantes de 26 a 35 anos) apresentou-se como a menos favorável ao emprego de verbos em 1PP junto ao pronome *nós*, com frequência de 78%. As faixas etárias de 16 a 25 anos e mais de 55 anos, representadas por informantes mais jovens e mais idosos, apresentaram comportamento bastante semelhante em relação à CV de 1PP, ambas com frequência de 83,8% e de 81,8%, respectivamente, não diferindo muito da média geral de variação, que foi de 85,5% para o emprego de 1PP.

Foeger (2014), a partir de uma amostra com 32 falantes distribuídos por sexo (masculino e feminino), faixa etária (07 a 14 anos, 15 a 25 anos, 26 a 49 anos e acima 50 anos) e escolaridade (1ª a 4ª série do ensino fundamental, 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio), analisa a concordância verbal de 1PP na fala de moradores da área rural de Santa Leopoldina no Espírito Santo.

Com base na amostra, a autora observou 817 ocorrências do pronome *nós* das quais 388 (47,5%) são de concordância e 429 (52,5%) de não concordância. Nota-se, portanto, um índice significativo de não

aplicação da concordância. Das nove variáveis controladas pela autora, quatro foram selecionadas pelo programa como estatisticamente significativas: saliência fônica, tempo verbal, faixa etária e referencialidade.

Em relação à faixa etária, a autora aponta que as frequências de uso entre as faixas etárias não oscilam muito. A primeira faixa etária apresentou percentual de 44%, a segunda 49%, a terceira 53% e a quarta 40%. Observa-se que nas três primeiras faixas conforme a faixa etária aumenta há um movimento de progressão no uso da concordância, processo interrompido na faixa etária mais idosa, que apresenta o menor percentual de aplicação da concordância verbal.

Saindo da região Sudeste e indo para a região Centro-Oeste, Mattos (2013) focaliza diferentes pontos do Goiás, como a capital do estado, Goiânia, e os municípios Formosa, Anápolis, Ceres, Abadiânia, entre outros. A pesquisa inclui 55 falantes de ambos os sexos, 28 mulheres e 27 homens, organizados em três faixas etárias, 16 a 24 anos, 25 a 40 anos e 41 a 86 anos, e dois níveis de escolarização, ensino médio e ensino superior. De acordo com os seus resultados, a partir do total de 2.412, dados houve uma produtividade de 75% de concordância contra 25% de não concordância.

Neste estudo, as variáveis selecionadas foram a faixa etária, o ritmo, o nível de escolarização e o sexo do falante. Dos quatro fatores selecionados, três foram extralinguísticos.

Em relação à faixa etária, observa-se o aumento da CV conforme o aumento da faixa etária. Na faixa de 16 a 24 anos houve 60% de concordância, na faixa de 25 a 40 anos foi de 80% e na faixa etária de 41 a 86 anos foi de 88%.

Para a escolaridade, o ensino médio apresentou 64% de ocorrências do pronome com concordância e o ensino superior 83%. Quanto ao sexo, as mulheres apresentaram 74% de concordância e os homens 81%.

Comparando o resultado das pesquisas apresentadas, destacamos dois aspectos bastante interessantes: a localidade e a escolarização. Em relação à localidade, os dados percentuais gerais do estudo de Rubio (2012) têm uma certa proximidade com os dados de Mattos (2013), 85,5% e 75%, respectivamente. Por outro lado, estes estudos se distanciam dos dados de Foeger (2014), que apresentou apenas o percentual de 47% de concordância, o que pode estar ligado ao fato de essa pesquisa ser realizada especificamente com falantes da área rural, o que não ocorre nas outras duas.

Scherre (2005) explica que para o entendimento do fenômeno da falta de concordância de pessoa gramatical entre o verbo e o sujeito as variáveis sociais são importantes, sobretudo, o grau de escolaridade e o contraste rural-urbano. Tal afirmação é confirmada a partir dos dados observados nos estudos aqui apresentados, tanto no que diz respeito à localidade quanto à escolaridade.

Sobre a escolaridade, os dados apontam que esta variável é muito importante no estudo da CV, evidenciando que a escola desempenha um papel de destaque no domínio de formas linguísticas de prestígio, pois quanto mais escolarizado o falante é, mais ele está propenso a realizar a concordância.

3. Procedimento metodológicos

Utilizamos uma amostra constituída por doze inquéritos, sendo oito deles provenientes do banco de dados do projeto ALiMA – Atlas Linguístico do Maranhão – gravados em São Luís, e oito obtidos por Lima (2020) na cidade de Barra do Corda. Tal conjunto de dados encontra-se organizado na seguinte dimensão de estratificação: faixa etária (18 a 30 anos e 50 a 65 anos), sexo (masculino e feminino), escolaridade (ensino fundamental e ensino superior), e localidade (São Luís e Barra do Corda).

No quadro a seguir, mostra-se o perfil social dos informantes entrevistados:

Quadro 1: Perfil dos informantes maranhenses.

Faixa etária/ Sexo Escolaridade/ Localidade		18 a 30 anos		50 a 65 anos	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Barra do Corda	Ens. fund.	1	1	1	1
São Luís	Ens. fund.	1	1	1	1
	Ens. sup.	1	1	1	1
Total		12			

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A análise estatística dos dados foi realizada através do programa computacional Goldvarb (Cf. SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), criado com a finalidade específica de tratamento de fenômenos

variáveis. A partir dos dados obtidos na análise quantitativa, que permitiu identificar em termos percentuais a atuação de cada variável, realizamos a análise qualitativa, voltada para a discussão da identidade sociolinguística da comunidade de fala maranhense em relação aos fatores sociais apresentados, a partir dos significados construídos para as variantes da CV de 1PP com o pronome *nós*.

4. Análise e discussão dos dados

Inicialmente, destacamos que agrupamos as nossas variantes em dois grupos: *nós* com concordância e *nós* sem concordância. Dessa forma, amalgamamos em um grupo as ocorrências de concordância padrão (*nós* + -mos, *conf.* 1) e de concordância não-padrão (*nós* + -emo, -amo, *conf.* 2 e 3), tendo por critério a presença da marca de plural; e em outro grupo, as ocorrências sem concordância (*nós* + 3PS, *conf.* 4), dado o emprego do verbo no singular.

- 1 – *Nós temos um amigo que trabalhou há muito tempo com minha mãe.* (Informante 8, Mulher, 18 a 30 anos, Ensino Superior, São Luís)
- 2 – *Desde a hora que nós cumecemos universá.* (Informante 10, Mulher, 18 a 30 anos, Ensino Fundamental, Barra do Corda)
- 3 – *Nós combinamo assim e assim em tal lugar.* (Informante 12, Mulher, 50 a 65 anos, Ensino Fundamental, Barra do Corda)
- 4 – *Pra nós, aqui nós chama é sereno.* (Informante 9, Homem 18 a 30 anos, Ensino Fundamental, Barra do Corda)

4.1. A variável dependente

Como já apresentado, a variável dependente proposta nesta pesquisa é a alternância da concordância verbal de primeira pessoa do plural na fala maranhense, ou seja, a presença (-mos) ou ausência (Ø) da marcação de plural nos verbos junto ao pronome *nós*.

Segundo Labov (2008 [1972]), uma variável linguística é o ponto onde se igualam pelo menos duas formas da língua denominadas de variantes. Variantes, por sua vez, são as formas, as possibilidades linguísticas que disputam pela expressão da variável. Coelho *et al.* (2018, p. 17) afirmam que dois requisitos devem ser cumpridos para que duas ou mais formas possam ser chamadas de variantes:

1. Elas devem ser intercambiáveis no mesmo contexto;
2. Elas devem manter o mesmo significado referencial/representacional.

Considerando o exposto, a partir da análise da alternância da concordância verbal na fala maranhense, obtivemos o total de 185 ocorrências do pronome *nós*, sendo 120 com concordância e 65 sem concordância.

Gráfico 1: Distribuição da concordância verbal com o pronome *nós* na fala maranhense.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Esses dados não só representam percentuais de 64,9% de *nós* com concordância *versus* 35,1% de *nós* sem concordância, como também mostram que o *nós* com o verbo de primeira pessoa do plural é a forma mais usada pelos falantes maranhenses.

4.2. As variáveis independentes

Para a discussão dos fatores sociais, comecemos pela variável escolaridade.

É consenso entre os estudiosos que o acesso à escolaridade contribui para a assimilação das formas do português padrão, com isso a escola é um segmento que gera mudanças na fala e na escrita das pessoas exercendo influência na adoção ou no abandono de determinada forma linguística.

Para Votre (2017), a escola atua como preservadora de formas de prestígio face a tendências de mudança em curso nas comunidades de fala e o nível de escolaridade continua a desempenhar um papel de destaque na configuração geral do domínio da língua padrão.

Os nossos resultados, confirmam, portanto, esta afirmação, pois todas as ocorrências do pronome *nós* registradas no ensino superior foram com verbos na 1PP.

Tabela 1: Atuação do fator social escolaridade na concordância verbal com o pronome *nós* na fala maranhense.

Escolaridade	Nós com a desinência de 1PP		Nós com a desinência de 3PS	
	Aplic./N	%	Aplic./N	%
Ensino Fundamental	84/149	56,4	65/149	43,6
Ensino Superior	36/36	100	0/36	0
Total	120/185	64,9	65/185	35,1

Fonte: elaborada pela própria autora.

Por outro lado, falantes com ensino fundamental apresentaram comportamento bastante variável, em que 56% de realizações do pronome foi com verbos com a desinência de 1PP e 43,6% foi com desinência de 3PS.

Os resultados vão ao encontro do que defende Bortoni-Ricardo (2008). Ao realizar exames para avaliar o grau de percepção da não-concordância verbal na 3PP entre falantes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e falantes do ensino superior, a autora concluiu que "a distinção entre os dialetos ocorre significativamente mais entre falantes universitários do que entre falantes de curso supletivo", demonstrando assim que a estigmatização da concordância verbal não-padrão ocorre entre os falantes que têm acesso a curso superior (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 370).

Desta forma, é inegável que mais anos de escolarização podem influenciar na redução da taxa de não-concordância verbal, haja vista que a média de não-concordância no nosso estudo foi de 0% no ensino superior e de 43,6% Ensino Fundamental.

O segundo fator analisado é a localidade. De acordo com Scherre (2005) o contraste rural-urbano é um dos fatores mais importantes para a compreensão do fenômeno da falta de concordância de pessoa gramatical entre o verbo e o sujeito. Considerando os aspectos sociais e geográficos das duas cidades estudadas, selecionamos o fator localidade como possível condicionador da alternância de uso dos pronomes de 1PP.

Por ter uma população constituída basicamente da migração rural e por estar a pelo menos seis horas de distâncias dos centros urbanos mais

populosos do seu entorno, nossa hipótese é de que a comunidade de fala barra-cordense apresenta traços linguísticos diferentes da comunidade fala ludovicense, o que foi confirmado na pesquisa a partir do fenômeno variável analisado.

Com percentuais tão distintos entre as duas localidades, fica evidente a importância desta variável social no estudo da variação do fenômeno de CV. De um lado temos São Luís favorecendo intensamente o uso dos verbos de 1PP 91,3%, e do outro temos Barra do Corda favorecendo o uso dos verbos de 3PS.

Tabela 2: Atuação do fator social localidade na concordância verbal com o pronome nós na fala maranhense.

Localidade	Nós com a desinência de 1PP		Nós com a desinência de 3PS	
	Aplic./N	%	Aplic./N	%
São Luís	84/92	91,3	8/92	8,7
Barra do Corda	36/93	38,7	57/93	61,3
Total	120/185	64,9	65/185	35,1

Fonte: elaborada pela própria autora.

Há duas questões que merecem atenção e que podem explicar tais resultados. Em Barra do Corda o uso do *nós* sem o morfema *-mostalvez* não carregue o mesmo estigma que na capital, e por isso os falantes, entre os seus pares, não fazem essa substituição com a mesma frequência. Ou, talvez, a ausência da aplicação da concordância esteja relacionada à escolarização, considerando que em Barra do Corda os nossos informantes têm apenas o ensino fundamental. Esse aspecto, no entanto, carece de um estudo mais aprofundado, levando em consideração outros níveis de escolaridade, ou um estudo de avaliação e percepção da aplicação da CV na comunidade de fala barra-cordense.

Preliminarmente, acreditamos que a prática do singular verbal com *onós* em Barra do Corda ancora-se tanto no vigor de ser a execução mais comum entre os menos escolarizados, quanto na tendência rítmica predominante no PB de evitar o vocábulo proparoxítono. Em absolutamente todas as ocorrências em que o pronome vem acompanhado de proparoxítona, os falantes barra-cordenses aplicaram a forma verbal de 3PS.

O terceiro fator analisado é a faixa etária. Segundo Moreno Fernandez (1998, p. 47), “a idade dos falantes é um dos fatores sociais que com maior força e clareza podem determinar os usos linguísticos de uma

comunidade de fala”. Para o autor, a idade condiciona a variação linguística com mais intensidade do que outros fatores sociais também importantes, como o sexo e a classe social. A idade, conforme o tempo transcorre, vai determinando e modificando os hábitos sociais dos indivíduos e as suas características, inclusive linguísticas.

É importante observarmos que as frequências de uso entre as faixas etárias não oscilam muito, no entanto, os percentuais indicam um maior uso da concordância na segunda faixa etária, 74,7%, enquanto a primeira apresenta percentual de 56,9% de concordância.

Tabela 3: Atuação do fator social faixa etária na concordância verbal com o pronome nós na fala maranhense.

Faixa etária	Nós com a desinência de 1PP		Nós com a desinência de 3PS	
	Aplic./N	%	Aplic./N	%
18 a 30 anos	58/102	56,9	44/102	43,1
50 a 65 anos	62/83	74,7	23/83	25,3
Total	120/185	64,9	65/185	35,1

Fonte: elaborada pela própria autora.

Resultado semelhante foi descrito por Mattos (2013) na fala goiana, em que a faixa etária de 41 a 86 apresentou percentual de 94% de uso da concordância e as faixas etárias de 25 a 40 anos e de 16 a 24 anos apresentaram percentuais de 87% e 65%, respectivamente.

Apesar de os nossos dados mostrarem um uso bastante acentuado da não-concordância na primeira faixa etária, não podemos afirmar a existência de uma mudança em progresso em direção à perda da concordância, uma vez que a análise dessa variável tem como base apenas dados percentuais, sendo necessária uma análise mais aprofundada a partir de pesos relativos.

O quarto e último fator analisado é o sexo falante. Segundo Labov (2003), homens e mulheres apresentam comportamento sociolinguístico distinto. As mulheres tendem a usar variantes mais inovadoras ou mais avançadas na fala informal e se corrigir mais na fala monitorada rumo às formas de prestígio. O autor aponta, ainda, que as mulheres apresentam uma sensibilidade maior do que os homens no que diz respeito às correções sociais e que, por isso, tendem a optar pelas variantes linguísticas consideradas socialmente prestigiadas.

Almeida (1995) afirma que as mulheres tendem a usar formas linguísticas socialmente aceitas, rejeitando as formas estigmatizadas de forma muito mais acentuada do que os homens o fazem.

A partir dos dados analisados, observamos que homens e mulheres apresentaram resultados bastante próximos, no entanto, os homens apresentaram maior percentual de aplicação dos verbos de 1PP.

Tabela 4: Atuação do fator social sexo na concordância verbal com o pronome *nós* na fala maranhense.

Sexo	Nós com a desinência de 1PP		Nós com a desinência de 3PS	
	Aplic./N	%	Aplic./N	%
Homem	76/111	68,5	35/111	31,5
Mulher	44/74	59,5	30/74	40,5
Total	120/185	64,9	65/185	35,1

Fonte: elaborada pela própria autora.

Segundo Labov (2001), quando desvios linguísticos são abertamente condenados, mulheres realizam-nos menos do que homens; quando os desvios não são condenados, mulheres realizam-nos mais do que os homens. Essa afirmação, por sua vez, não é comprovada por nossos resultados, pois, como podemos verificar, as mulheres tiveram percentual de 59,5% de concordância em contraposição a 68,5% de realizações dos homens.

5. Considerações finais

Neste trabalho, analisamos a concordância verbal de primeira pessoa do plural com o pronome *nós* na fala maranhense a partir dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

Com base nos dados obtidos na fala maranhense, bem como nos resultados encontrados por Foeger (2014), por Rúbio (2012) e por Mattos (2013), é possível afirmar que o fenômeno se atesta como variável nas diferentes comunidades, com amplitudes maiores ou menores de emprego das formas verbais de primeira pessoa do plural, revelando a forte atuação dos fatores sociais, sobretudo a localidade e a escolaridade.

Os nossos resultados mostram que no Maranhão os homens aplicam mais a concordância verbal de primeira pessoa do plural do que as

mulheres, nesse sentido os papéis sociais assumidos por homens e mulheres na organização da comunidade maranhense podem ser fundamentais para a compreensão do fenômeno em estudo.

No que diz respeito à localidade, observamos uma grande diferença nos índices de concordância da fala barra-cordense e da fala ludovicense, em que São Luís apresentou percentual acima de 90% e Barra do Corda apresentou percentual de 38%. Esta diferença pode ser resultado da configuração social dessas duas comunidades ou até mesmo resultado da estratificação da amostra, uma vez que para Barra do Corda temos apenas falantes com ensino fundamental.

Em relação à faixa etária, ambas as faixas etárias apresentaram taxas de concordância acima de 50%, no entanto, a faixa etária mais idosa mostrou-se mais propensa à realização da concordância do pronome *nós* com verbos em primeira pessoa do plural.

Sobre a escolarização, no ensino fundamental observamos grande índice de variação. No ensino superior, por sua vez, obtivemos 100% de aplicação da regra de concordância. Tal resultado evidencia que as diferenças na realização da concordância verbal no português brasileiro se revelam com mais nitidez quando associadas à escolarização e por isso é tão importante o controle dessa variável no estudo da concordância verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. Gender in linguistic Change Progress. *Studia Neophilologica. A journal of Germanic and Romance Languages and Literature*, Vol. LXVII, n. 2, p. 229-35, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (Org.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008

COELHO, I. L.; GORSKI, E. M.; SOUSA C. M.; MAY, G. H. *Para Conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018.

FOEGER, C. *A primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina/ES*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

LABOV, W. *Principles of linguistic change*. Vol. 2: Social factors. Cambridge: Blackwell Publishers, 2001.

LABOV, W. Some Sociolinguistic Principles. In: PAULSTON, Christina B & TUCKER, G. Richard. *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Oxford/New York: B. Blackwell, 2003. p. 234-50

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LIMA, E. O. *Variação da primeira pessoa do plural no português maranhense*. 2020. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

MATTOS, S. E. R. *Goiás na primeira pessoa do plural*. 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología-dellenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

RUBIO, Cássio Florêncio. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012. 392 f.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics; Ottawa: University of Toronto, 2005.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mágda Lima Silva (UERR)
magday32@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo descrever a atuação e percepção de professores da educação infantil a respeito do trabalho com as múltiplas linguagens para desenvolvimento das crianças de 2 a 4 anos. O campo de estudo dessa pesquisa é em uma creche da rede municipal de ensino em Boa Vista-RR e teve como público alvo duas professoras que atuam no segmento. As discussões sobre o estudo são fundamentadas nos estudos Aries (2018), Oliveira (2005), Leontiev (2006), Vygotsky (2006; 2008), Corsino (2009), Edwards, Gandini e Forman (1999), dentre outras contribuições. A metodologia aplicada é de cunho qualitativo fundamentada no caráter exploratório, com aplicação de entrevista gravada e semiestruturada. Como resultado, esse trabalho traz importantes reflexões sobre a atuação do professor e sua formação para mediação da aprendizagem e desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança na educação infantil.

Palavras-chave:

Desenvolvimento infantil. Educação infantil. Múltiplas linguagens.

ABSTRACT

This work presents the result of a research that aimed to describe the performance and perception of teachers who work in early childhood education regarding the work with multiple languages for the development of children from 2 to 4 years old. The field of study of this research is in a day care center of the municipal education network in Boa Vista-RR and had as target audience two teachers who work in the segment. Discussions about the study are based on studies Aries (2018), Oliveira (2005), Leontiev (2006), Vygotsky (2006; 2008), Corsino (2009), Edwards, Gandini and Forman (1999), among other contributions. The methodology applied is of a qualitative nature based on the exploratory nature, with the application of recorded and semi-structured interviews. As a result, this work brings important reflections on the role of the teacher and their training to mediate the learning and development of the child's multiple languages in early childhood education.

Keywords:

Child development. Child education. Multiple languages

1. Introdução

O município de Boa Vista-RR, em 2013, antes mesmo da Lei Federal nº 13.257/2016 – marco Legal da Primeira Infância, estabeleceu como prioridade políticas públicas integradas inteiramente voltadas às

crianças, tornando-se a Capital da Primeira Infância com referência nacional e internacional. Em 2019, foi um dos primeiros municípios do Brasil a constituir uma proposta curricular para educação infantil fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar dos avanços normativos municipais na área da educação infantil, o impacto que a pandemia do Covid-19 ocasionou em 2020 e 2021, com aproximadamente dois anos de escolas fechadas e de isolamento social, prejuízo ao desenvolvimento das crianças pequenas, em relação a aspectos cognitivos, motor e socioemocional.

A falta de interação é um dos principais pontos mais prejudiciais causados pela pandemia, principalmente para as crianças da educação infantil, uma vez que, o desenvolvimento dessas crianças ocorre por meio da interação com o meio físico e social, sendo a escola um dos principais ambientes de promoção desse desenvolvimento.

Com o novo currículo na educação infantil em vigor e neste contexto pós pandemia, cabe questionarmos: Qual a percepção do professor sobre as múltiplas linguagens na educação infantil? Como eles trabalham e quais são as dificuldades encontradas pelo professor no desenvolvimento das múltiplas linguagens em sala?

Esse trabalho justifica-se pela necessidade de estudos na área da educação infantil em nosso contexto local, principalmente com as novas mudanças promovidas pela BNCC. Sendo assim, este tema é de interesses dos profissionais da educação, principalmente para os que estão na educação infantil ou pretendem atuar futuramente nesse segmento.

O trabalho apresenta, primeiramente, a concepção histórica de infância e de educação infantil; depois discute-se a fundamentos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, e em seguida as linguagens na educação infantil e por último apresenta-se a metodologia e o resultado da pesquisa. Busca-se, na perspectiva de professor pesquisador, colaborar as discussões nessa área e colaborar com os processos de ensino e aprendizagens das crianças pequenas.

2. História e fundamentos da educação infantil

2.1. Concepção histórica de infância e de educação infantil

Durante anos, a concepção de infância veio sofrendo alterações

com base nas relações socioeconômicas de cada época. Tais mudanças contribuíram para a formação do atual conceito e na percepção da evolução das crianças.

De acordo Aries (2018), desde a antiguidade, o termo criança vem sendo influenciado ou determinado pela sua condição social. As transformações sociais ocorridas no século XVII e as reformas religiosas católicas e protestantes fazem surgir demandas que alteram o comportamento do adulto e das famílias em relação à criança, a sua educação e seu bem-estar. Passou-se a preocupar-se com as linguagens utilizadas, com o pudor e a castidade. A partir desse período, a criança adquire dentro da família, sua importância.

No século XIX, o conceito de infância começa a se modificar com base nas revoluções educacionais sendo observadas a relação familiar e as condições de trabalho destinadas às crianças desse período e sujem, então, as demandas por políticas públicas que atendessem às necessidades das crianças em relação a educação.

Conforme Oliveira (2005) a existência de creches ou jardins-de-infância para crianças pequenas não existia no Brasil até meados do século XIX. Antes disso, o cuidado dessas crianças era de inteira responsabilidade da família, pois era no convívio com essas pessoas que a criança aprendia suas tradições, normas e regras do grupo em que a mesma pertencia. Com a intensificação da urbanização e industrialização no início do século XX surge à necessidade de atendimento as crianças, entretanto devido aos problemas psicológicos sofridos por essas crianças, a participação das mulheres nos setores operários decresceu, e é por esse e outros motivos que foram criadas as organizações de movimentos e os sindicatos dos operários que reivindicaram aos empresários e posteriormente ao governo seus direitos como cidadãos e alguns desses direitos era a criação de creches, pré-escolas perto das fábricas e melhores condições de trabalho, entre outros.

Conforme Silveira e Sampaio (2010), desde o início do século XX até a década de 50 a preocupação dessas creches era assistencial-protetoral, assim, de forma desintegrada a educação infantil, acabou perdurando até meados do século XX, quando o atendimento de crianças passou a acontecer em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins-de-infância e classes pré-primárias. Com o aumento da procura por essas instituições por parte dessas mães, neste período foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei nº 4.024/61) que incluiu os maternais, jardins-de-infância e pré-escolar no sistema de ensino.

Tudo isso refletia as questões políticas e econômicas vigentes naquela época, e isso teria seu fim com a chegada do governo militar no ano de 1964, o qual teve enorme influência na educação do Brasil e principalmente na educação de crianças de 0 a 6 anos.

Segundo Oliveira (2005), no período do governo militar pós-1964, as creches ainda eram vistas como locais de assistência às crianças carentes, porém, com a influência do tecnicismo essa atenção social passou a ser vista com aspectos da educação formal, ou seja, a ênfase deveria ser o trabalho de cunho “educativo sistematizado”, nos parques infantis e escolas maternas. A nova Lei nº 5.692 em 1971, afirma que todos os sistemas de ensino deveriam oferecer as crianças menores de 7 anos uma educação de qualidade.

Portanto, o atendimento à pequena criança no Brasil foi caracterizado historicamente pelo Assistencialismo. Houve uma mudança de paradigmas a partir da promulgação da Constituição de 1988 ocorreram significativas melhorias na educação voltadas para a alfabetização das crianças e melhoria na formação dos professores para trabalhar nas creches e pré-escolas. Na década de 90, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que delega os direitos das crianças incluindo o direito de educação. Segue com isso a nova Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei nº 9394/96) que regulamenta educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica e indicando como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). E diante desse novo contexto histórico, mundial, econômico e tecnológico do século XX, a nova Lei 9.394/96 propõe a reorganização da educação brasileira, como explicita Oliveira:

[...] o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. (OLIVEIRA, 2005, p. 117-18)

Observa-se com a nova LDB (nº 9.394/96) no final do século XX e início do século XXI, a diminuição das taxas de natalidade e mortalidade, inclusão dos alunos menores de 6 anos nas creches e escolas municipais, bem como sua continuidade no ensino fundamental, melhoria do trabalho e da prática pedagógica, melhor desenvolvimento cognitivo e linguístico

da criança e uma melhor maneira de pensar as propostas pedagógicas para a área da educação infantil.

2.2. Fundamentos de aprendizagem e desenvolvimento infantil

Leontiev (2006) apresenta como uma norma essencial do desenvolvimento infantil o desenvolvimento das funções psicológicas em conexão aos processos concretos com os quais ficam entrelaçados, ou seja, o desenvolvimento infantil se forma pela atividade da criança:

Qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. (LEONTIEV, 2006, p. 77)

Portanto, na escola, as funções psicológicas precisam ser cultivadas na criança pelo professor e que isso não denota submeter à criança a um treinamento mecânico. É preciso que tais funções funcionem como processos orientados por um alvo, ou seja, é necessário que seu desenvolvimento se ponha como condição para a efetivação da atividade pela criança e para isso o professor deverá organizar as atividades para esse fim. Em acréscimo, Pasqualini defende que educador deve planejar atividades adequadas para promover o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças:

A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver no aluno devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade da criança (a busca pela consecução de determinado objetivo), evidencia que não basta expor a criança a estímulos diversos, ou seja, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura – para além disso, é preciso organizar sua atividade. (PASQUALINI, 2010, p. 178)

Nesse sentido, Leontiev (2006) indica que se deve fazer uma análise sobre o conteúdo da atividade infantil para que essa atividade tenha relação com as condições concretas de vida da criança. Esse autor defende, então, que

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2006, p. 63)

Dessa forma, o trabalho educativo que promove atividades adequadas a realidade da criança gera mais eficiência em seu desenvolvimento cognitivo. Para Pasqualini (2010, p. 179) “Leontiev não deixa dúvidas quanto ao papel diretivo do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança; o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo”.

Percebemos, então, que a missão das escolas e dos educadores vai além de adaptar as atividades das crianças com que elas já dominam, mas consiste em fazer com que a criança desenvolva também o conhecimento que não possui. Pensamento defendido por Vygotsky (2006, p.113) quando afirma que “a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” e confirmado por Koll quando argumenta que a escola:

[...] têm um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (KOLL, 2010, p. 64)

Neste aspecto, o educador tem o papel fundamental e essencial de auxiliar os processos que ainda estão na fase de amadurecimento das crianças, pois, segundo Koll (2010, p. 59), “(...) o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado”. Compreende-se então que a escola e o professor devem buscar e partilhar conhecimento específicos sobre desenvolvimento infantil para coordenarem atividades de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças nessa fase.

2.3. Linguagens na educação infantil

Considera-se a “linguagem como meio de interação social” (VIGOTSKI, 2007, p. 53) e principal mecanismo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dessa forma, a concepção adotada para o ensino de linguagens orientada pelos documentos norteadores é de linguagem como processo de interação. Assim sendo, compreendemos que o desenvolvimento das crianças, por mediação da linguagem, acontece por meio da interação com o seu ambiente, ou seja, a “interação social que desempenha

um papel construtivo no desenvolvimento” (IVIC, 2010, p. 16-17).

Por isso, é essencial ao mencionar a educação infantil refletimos sobre as múltiplas linguagens, uma vez que a atuação nesse segmento “tem as manifestações infantis e as interações como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias” (CORSINO, 2009, p. 7).

A linguagem entendida como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores pelas interações verbais e não verbais que as linguagens favorecem. (CORSINO, 2009, p. 7)

As múltiplas linguagens são componentes integrantes no convívio da criança. Através da linguagem a criança se expressa, compreende a natureza, o mundo social, a si mesmo e interagir com os outros. Dessa forma, o desenvolvimento das múltiplas linguagens é fundamental para potencializar o desenvolvimento integral da criança. Edwards, Gandini e Forman (1999) expõem que

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21)

Através das múltiplas linguagens, a criança comunica, expressa, brinca, organiza, pinta, dramatiza, movimenta e imagina. Deste modo, trabalhar as múltiplas linguagens na educação infantil contribui para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais das crianças como defende Pletsch:

Trabalhar com as múltiplas linguagens em Educação significa ajudar as crianças a perceber qualidades e características nem sempre evidentes, de modo mais profundo e significativo. Buscamos hoje uma visão de mundo em que prevaleça a crença na incompletude do saber, crença essa que nos impulse e desafie na busca do conhecimento. (PLETSCH, 2005, p. 2)

Esse trabalho com as diversas linguagens está em documentos que balizam as práticas pedagógicas no ensino infantil, apresentando como “eixos de trabalho” que orientam a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: “Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e

Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 2002, p. 7), citados em documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Ao abordar desenvolvimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil garante que

“as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira”, buscando assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 40)

Assim, a estrutura curricular da educação infantil está organizada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Cf. BRASIL, 2018). Destacamos aqui o campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, uma vez que está mais relacionado à linguagem e compõem as múltiplas linguagens a serem trabalhadas em sala conforme orientação contida na BNCC:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as *múltiplas linguagens* que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 41 (grifos nossos))

Nesse sentido, é significativo para a prática do professor planejar circunstâncias em que as crianças experimentem as diversas linguagens, como plástica, corporal, musical e verbal, bem como as práticas de leitura, escrita e oralidade se abarcam entre essas expressões e precisam ser apresentadas mediante os interesses, as necessidades e a importância do brincar visando o desenvolvimento da criança nessa etapa.

A escola, como um espaço de encontros, de aprendizagens individuais e coletivas, deve repensar a sua rotina, trazendo um planejamento que contemple as múltiplas linguagens expressivas da criança, oportunizando momentos que incentivem as discussões de opiniões divergentes, a socialização de descobertas e o enfrentamento de conflitos. (PLETSCH, 2005, p. 4)

Portanto, é indispensável manifestação do direito da criança em suas múltiplas linguagens e que seja assegurado nas práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil. Dessa forma, as múltiplas linguagens estão no ambiente escolar e devem permanecer presentes nos trabalhos pedagógicos em sala de aula, pois proporcionam aprendizagens e desenvolvimentos para as crianças.

3. Metodologia

O objetivo da pesquisa proposta para este trabalho foi descrever a percepção de professores que atuam na educação infantil em uma creche pública de Boa Vista-RR sobre o trabalho com as múltiplas linguagens para desenvolvimento das crianças de 2 a 4 anos.

Para a investigação e construção neste estudo estabeleceu-se a pesquisa de caráter exploratório, pois, “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

É uma pesquisa qualitativa, pois busca promover a compreensão sobre a natureza de um fenômeno social (Cf. RICHARDSON, 2007). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista gravada e semiestruturada (Cf. GIL, 2008) com 6 (seis) perguntas abertas e 1 (um) quadro organizado com base no campo de aprendizagem da BNCC: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e aplicada a duas professoras que trabalham em uma Creche da rede municipal de ensino em Boa Vista-RR.

4. Análise dos dados

Neste subitem, faremos algumas reflexões sobre a concepção de professores sobre as múltiplas linguagens na educação infantil. Para promover essas reflexões, apresenta-se as declarações das duas professoras entrevistadas: a professora A tem formação em pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UERR, possui mestrado em ciências, e tem 10 (dez) anos no exercício da função. A professora B é formada em ciências biológicas pelo Instituto federal de Roraima - IFRR e complementação em

pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL possui 8 (meses) meses no exercício da função.

Inicialmente, indaga-se sobre o que entendem por múltiplas linguagens. Percebermos que para professora A são formas abordagens que envolvem, por exemplo a arte e a música; a professora B diz é um ato de expressão e comunicação feita pela criança.

A – São diferentes formas de abordagens das temáticas, por exemplo, através da arte, através da música é assim que eu entendo.

B – Todo tipo de linguagem, né? Comunicação, expressão por parte da criança, de como ela tenta se comunicar e expressar.

As falas das professoras apresentam diferentes percepções relacionadas às múltiplas linguagens. A professora A considera múltiplas linguagens como abordagens temáticas com estreita relação com conteúdo ou objetos de conhecimento a serem trabalhado em sala. Já a professora B conceitua práticas de linguagem o processo interativo da criança com mundo, com suas experiências, conceito que se aproxima mais das orientações teóricas da BNCC.

Sobre como o processo de mediação de aprendizagem, foi questionado como este deve acontecer em sala de aula, considerando os documentos norteadores do ensino da educação infantil. As professoras A e B indicam que este processo através de experiências e atividades de diálogo, história e música, durante a rotina, principalmente durante o momento da rodinha de conversa.

A – Processo de mediação deve acontecer em sala de aula, através do diálogo, da reflexão, das atividades significativas para a criança. É dessa forma.

B – Deve ocorrer através de experiências, né? Durante a rotina, rodinha de conversas, historinha, música. Eles devem aprender brincando, né? Conhecendo...

Percebe-se que as professoras compreendem o que deve acontecer para ampliar o conhecimento do aluno, a importância da atividade e o papel mediador do professor para promover a aprendizagem e fazer com que a criança possa progredir, conforme mencionado por Leontiev (2006).

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2006, p. 63)

Sobre quais são as facilidades encontradas no processo de mediação do desenvolvimento das múltiplas linguagens na sala, as professoras A e B respondem:

A – Dessa faixa etária, de 2 a 3 anos, não é muito fácil essa abordagem, mas a facilidade que nós temos é trabalhar através da música. Esse é o caminho mais fácil que nós encontramos, através das músicas e das brincadeiras.

B – É através da rodinha, das músicas, das historinhas.

Apesar de algumas dificuldades, o trabalho com músicas brincadeiras e histórias facilitam o trabalho com as múltiplas linguagens com as crianças, principalmente os aspectos ligados a oralidade (cantar e ouvir as músicas e histórias), gestos e movimentos (fazer os gestos enquanto canta as músicas) e brincadeiras, aspectos esses citados na BNCC.

Sobre as dificuldades encontradas no processo de mediação do desenvolvimento das múltiplas linguagens na sala, as professoras A e B apontam a falta de recurso e matérias adequados para a faixa etária como a principal limitação.

A – A nossa dificuldade é a falta de recursos, né? Recursos adequados e também a questão da faixa etária, Como eles são muito pequeninhos a gente tem essa dificuldade para trabalhar as múltiplas linguagens.

B – A dificuldade encontrada é que não temos materiais, não temos recursos.

A falta de recurso pode ocasionar limitação do trabalho do professor. Interfere na prática de sala, e ao mesmo tempo faz gerar outra forma o trabalho, e induz o professor a adaptar ou substituir recurso para minimizar trabalho pedagógico. Ao serem questionadas sobre essa falta de recurso, as professoras responderam que há a substituição do recurso a ser utilizado ou elas mudam a atividade/experiência no momento do planejamento adaptando as atividades aos materiais disponíveis na escola.

A – A uma substituição do recurso, por exemplo, trocamos as vezes por falta de papel guache utilizamos e.v.a ou outro papel que está disponível na escola para podemos executar a experiência com as crianças e em outros casos compramos o material, como prato de plástico. Há também a seleção do que vamos fazer em sala de aula, no momento do planejamento a reflexão se tem o material disponível para executar na sala de aula.

B – A substituição ou mudança no momento do planejamento.

Questiona-se também sobre qual é a sua percepção sobre o processo de formação dos professores de educação infantil no seu contexto de atuação. Para as professoras A e B a formação é importante para aprimorar os

conhecimentos, auxiliar na sua atuação na sala de aula, mas a forma que é feita a capacitação dos professores é fora da realidade da sala de aula, é descontextualizada, principalmente a seleção de temas que não são interessantes e a falta de recursos para executar a proposta.

A – A formação dos professores é o que é positivo. Estar sempre aprimorando os conhecimentos, buscando novas estratégias de ensino. E os pontos negativos é que são oferecidos, assim no meu ponto de vista, né? São oferecidos poucos cursos de capacitação na área que a gente gostaria de atuar, entendeu? Oferecem muitas coisas, mas não atendem as nossas necessidades. Então, eu acho que deveria ser focado mais no interesse de cada profissional. Eu, por exemplo, gostaria de fazer curso na área de contação de história, nunca me foi oferecido uma oportunidade de participar de cursos de contação de história e eu gostaria muito de fazer. Então é esse o ponto.

B – É que a gente tem a formação e capacitação que não tem muito a ver com a realidade, né? [...] As pessoas que fazem as capacitações são pessoas que nunca foram para a sala de aula e não sabem a realidade. Muitas vezes também não tem aquele recurso, aquele material. Como uma capacitação de leitura de historinha. É uma capacitação legal de se escutar, mas não tem livros, então a teoria é muito bonita, mas na prática não, não, resolve.

Depreende-se que as professoras compreendem a importância da formação continuada em sua área de atuação, ao ponto de reconhecerem suas necessidades de formação e o que poderia auxiliar a sua prática em sala de aula. Contudo, afirmam que as formações descontextualizadas não agregam melhorias às suas práticas. Cabe lembrar que a BNCC ainda é recente, por isso, é importante a capacitação dos profissionais da educação.

Por último, foi questionado o que seria necessário para que as professoras melhorassem o processo de mediação do desenvolvimento das múltiplas linguagens de seus alunos. As professoras A e B retêm-se as dificuldades já citadas: a falta de recurso como a principal situação e, além disso, a falta de materiais adequados para a faixa etária e o tempo para os momentos brincar e realizar as experiências e atividades.

A – O que poderia me ajudar seria eu ter mais recursos, né? Recursos adequados conforme a faixa etária deles, por exemplo, livros, conforme a faixa etária das crianças, a gente não tem. E outras estratégias de ensino para trabalhar com essa faixa etária. Como eles são pequeninhos eles têm dificuldade de compreender, às vezes. O que a gente fala é trabalhar muito com o material concreto com experiências, na prática mesmo do dia a dia com brincadeiras. E tudo facilita muito o nosso trabalho.

B – Seriam necessários mais recursos, mais materiais e mais tempo também, porque a gente, às vezes, fica muito preocupado em realizar atividades e, às vezes, a gente faz tudo na correria. As crianças não têm muito

tempo de perguntar, de brincar, de conversar com as crianças, porque é muito corrido.

Entende-se que, pelas falas das professoras, para melhorar os seus trabalhos em sala, é necessário que se tenha disponíveis materiais didáticos e formação adequada.

Para encerrar a discussão proposta neste trabalho, foi apresentado às professoras o quadro de avaliação individual dos alunos de educação infantil com o campo de aprendizagem da BNCC – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação – mais voltado para linguagem e utilizado na escola como instrumento para orientar a prática do professor em sala de aula, para que elas indicassem a frequência de seus trabalhos com cada atividade: diálogo (dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões); contação de história (formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos); relatos (relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.); e risco e rabisco (manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos).

Quadro 1: Professora A X B.

Campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”	Prática pedagógica				
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Nunca	2x por semana	3x por	4x por	Sempre
Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.					A B
Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.		A B			
Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).		B	A		
Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.					A B
Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.					A B
Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.		A B			
Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.		B		A	
Manipular textos e participar de situações de escuta		B	A		

para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).					
Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.					A B

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Proposta Curricular Municipal de Boa Vista-RR para Educação Infantil.

Com base nas informações dadas, as professoras usam o mesmo plano de aula, pois trabalham na mesma escola tendo como base a proposta curricular de Boa Vista-RR, formulada a partir da BNCC, por isso nenhum campo foi marcado com o *nunca* como opção. Para professora B, a maioria dos campos são trabalhados 2 vezes por semana enquanto que, a professora A trabalha a maioria dos campos 3 vezes ou mais. As professoras sempre trabalham o diálogo, a contação de história, escuta, fala, risco e rabisco neste campo e trabalham *sempre*, pelo menos 4 das atividades propostas por campo de aprendizagem da linguagem. Pode-se inferir que, com materiais e formação adequados as professoras poderiam desenvolver um trabalho mais dinâmico e eficiente do que o apresentado nesse quadro, portanto elas executam o trabalho possível de acordo com as condições que a escola apresenta.

5. *Considerações finais*

Este estudo apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo descrever a atuação e percepção de professores da educação infantil a respeito do trabalho com as múltiplas linguagens para desenvolvimento das crianças de 2 a 4 anos. Considerando os seguintes questionamentos: qual a percepção do professor sobre as múltiplas linguagens na educação infantil? Como eles trabalham e quais são as dificuldades encontradas pelo professor no desenvolvimento das múltiplas linguagens em sala?

A partir da concepção das professoras entrevistadas percebe-se que há diferentes percepções relacionadas às múltiplas linguagens: Uma traz o conceito de múltiplas linguagens como abordagens temáticas com estreita relação com conteúdo ou objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala. Outra apresenta o conceito ligada às práticas de linguagem e ao processo interativo da criança com mundo, com suas experiências, conceito que se aproxima mais das orientações teóricas da BNCC.

Em relação ao como trabalhar as múltiplas linguagens nesse segmento, as professoras citam que o trabalho com músicas brincadeiras e

histórias facilitam o trabalho com as múltiplas linguagens com as crianças, principalmente os aspectos ligados a oralidade (cantar e ouvir as músicas e histórias), gestos e movimentos (fazer os gestos enquanto canta as músicas) e brincadeiras, aspectos esses citados na BNCC. Além disso, acreditam na importância da atividade e o papel mediador do professor para promover a aprendizagem e fazer com que a criança possa progredir. As professoras compreendem também o que deve acontecer para ampliar o conhecimento do aluno.

Apesar disso, as professoras em sua atuação ainda encontram alguns impasses: 1) A falta de recurso pode ocasionar limitação trabalho do professor e induz o professor a adaptar ou substituir recurso para minimizar trabalho pedagógico; 2) A formação descontextualizada - a capacitação dos professores é fora da realidade da sala de aula, não auxiliando na sua atuação na sala de aula.

No campo da educação infantil, é evidente a importância do trabalho com as múltiplas linguagens e os professores devem planejar experiências que proporcionem às crianças o avanço no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que ela possa se expressar, comunicar, organizar, pintar, dramatizar, movimentar e imaginar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁRIES, P. *História social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986*. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 10 jun. 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7486.htm. Acesso em: 01 mai. 2022.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

_____. *Ministério da Educação*. *Secretaria de Educação Básica*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC, 2002.

CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205241&co_midia=2. Acessos em: 10 jun. 2022.

KOLL, Marta de Oliveira. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital – UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acessos em: 10 jun. 2022.

PLETSCH, G. K. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. In: II Congresso de Educação da UNISO, Sorocaba-SP, 2005. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm

13ss16_04.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo Atlas, 2007.

SILVEIRA, A. G.; SAMPAIO, A. Á. M. O Cuidar e o educar na Educação Infantil: uma perspectiva para graduandos em licenciaturas. In: II seminário de Pesquisa do NUPEPE. *Anais...*, v. 1. p. 1-8. Uberlândia: NUPEPE-UFU, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/7117339/O_CUIDAR_E_O_EDUCAR_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL_UMA_PERSPECTIVA_PARA_GRADUADOS_EM_LICENCIATURAS. Acesso em: 10 mar. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ____; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Outra fonte:

BOA VISTA. *Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil*, Boa Vista, 2018.

**AUTO(FORMAÇÃO) CONTINUADA DE PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

Juliana Leal Facundes (UFNT)

juliana_facundes@hotmail.com

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFNT)

milianevieira@mail.uft.edu.br

RESUMO

Em um período em que o ensinar não implica apenas transmitir conhecimento, mas compartilhar valores e formar cidadãos sociais crítico-reflexivos, se torna de suma importância por parte do professor a busca constante por aperfeiçoamento pessoal e profissional. Motivado por interesses pessoais, por ascensão na carreira, e ainda por sua identidade, o professor vivencia uma série de desafios nos processos (auto)formativos em que se engaja. O presente artigo aborda os benefícios da participação em atividades de desenvolvimento profissional contínuo, bem como os desafios e percalços vivenciados pelo docente ao longo de seu caminho em busca de autoformação e formação continuada à luz de teorias sobre o desenvolvimento profissional e da construção da identidade. As discussões desta escrita se pautam em Batista, Feltrin e Becker (2019), Celani (2009), Libâneo (2004) e Wenger (1998).

Palavras-chave:

Autoformação. Formação continuada. Identidade do professor.

ABSTRACT

In a period in which teaching does not only imply transmitting knowledge, but sharing values and forming critical-reflective social citizens, the teacher's constant search for personal and professional improvement becomes of paramount importance. Driven by personal interests, career progression, and also by his identity, the teacher experiences a series of challenges in the (self)formative processes in which he engages. This article addresses the benefits of participation in continuous professional development activities, as well as the challenges and mishaps experienced by teachers along their path in search of self-formation and continuing education in the light of theories about professional development and identity construction. The discussions of this writing are based on Batista, Feltrin e Becker (2019), Celani (2009), Libâneo (2004) and Wenger (1998).

Keywords:

Continuing Education. Self-education. Teacher identity

1. Introdução

Muito se discute, principalmente no contexto do ensino público, a necessidade do professor de acompanhar as mudanças sociais e seu

contexto de ensino e, nesse sentido, de conhecer diferentes abordagens para melhor produzir e adequar a sua própria e desenvolver materiais para que suas aulas se tornem mais dinâmicas e contribuam para uma aprendizagem mais efetiva. Esse processo, no entanto, demanda uma atitude reflexiva acerca de si mesmo e de sua prática pedagógica.

Isso, no entanto, é algo mais complexo do que se imagina, já que cada professor possui uma abordagem de ensino e uma identidade, formadas a partir de crenças, ideais e valores nos quais ele acredita. Exigir do professor uma mudança de pensamento e de ações a exemplo do que ocorre comumente no início de cada ano letivo em formações continuadas oferecidas pela escola, é resumir a algo simples todo o complexo processo de ensino e aprendizagem e de formação do professor.

Em um estudo sobre métodos de ensino de línguas, Lopes, Salles e Pallú (2018) abordam que, inicialmente o processo de ensino e aprendizagem não pode ser reduzido a apenas um método ou uma abordagem. Segundo os autores, é necessário refletir constantemente sobre nossas ações, dentro e fora dos muros escolares, e nos tornarmos profissionais em formação contínua, capazes de identificar os princípios que regem tais métodos/abordagens, reconhecendo quais destes são coerentes com o contexto e com a realidade do aluno, a partir do conhecimento teórico.

Essa necessidade de reflexão é necessária pois se entende que o professor necessita adotar uma postura ativa diante de sua prática docente, adotando um método próprio adequado à realidade local “e estar a par dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, linguísticos e tecnológicos, compreendo-os e refletindo sobre, ou seja, formando-se crítico-reflexivamente, transformando sua prática e tornando-se, pois, um professor-pesquisador” (LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018, p. 290). Pensamento semelhante é o de Celani (2009) quando afirma que o docente precisa estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. Para que isso se torne uma realidade, é importante a busca constante por desenvolvimento profissional.

Diante desse contexto, o presente texto propõe uma discussão acerca da importância e dos benefícios da participação em processos de desenvolvimento profissional, como a autoformação e a formação continuada, e como essa busca é moldada e molda a identidade profissional do professor. Propõe-se ainda um debate acerca dos desafios vivenciados por docentes em contextos de (auto)formação, e de possíveis soluções a situações como a falta de investimento em formações, de apoio das instituições,

e de tempo e de motivação por parte do professor para se engajar em tais atividades. A fundamentação teórica se pauta em Feltrin e Becker (2019), Celani (2009), Libâneo (2004) e Wenger (1998).

2. Os benefícios da autoformação e da formação continuada

O engajamento em formação continuada e em autoformação traz inúmeras vantagens para o aspecto pessoal quanto também profissional do professor: além da especialização em um campo do saber, a participação em formações acarreta múltiplas e amplas visões de mundo e de pensamento, além de uma maior dinamicidade de ideias. Ou seja, investir em atividades de desenvolvimento profissional contínuo pode impactar a construção da identidade do professor e no seu papel de agente tomador de decisões.

Na mesma linha, Yazan (2018) traz a autoformação como um conjunto de esforços do professor como agente para construir suas pedagogias e práticas de formação docente com o propósito de se tornar o tipo de educador que deseja se tornar. Definir a autoformação através das lentes da identidade e do agenciamento ressalta o poder do professor para mapear suas rotas de construção de identidade e reivindicar o domínio de seu crescimento profissional contínuo.

Batista, Feltrin e Becker (2019) acrescentam a esse pensamento que

A autoformação docente pressupõe um processo de busca por conhecimentos e estratégias pedagógicas que visem responder as inquietações próprias do professor a partir dos desafios que ele encontra durante a sua trajetória profissional e pessoal, por meio das vivências e experiências cotidianas, com base nas necessidades formativas e em suas concepções ideológicas, epistemológicas e metodológicas construídas por meio da reflexão sobre a práxis pedagógica. (BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019, p. 217)

Em outras palavras, o autoformar-se é uma iniciativa do próprio professor em refletir sobre sua prática, desenvolver o desejo de aprender mais e se engajar em processos formativos. Yazan (2018) acrescenta que a autoformação requer do professor a consciência individual de sua própria identidade e o grau de agenciamento que eles podem garantir na construção dessa identidade.

A formação continuada, por outro lado, consiste em ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com eficiência seu trabalho e se desenvolvam pessoal e profissionalmente. Ela leva ao exercício de práticas reflexivas, ajudando os professores a

tomarem consciência delas, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las (Cf. LIBÂNEO, 2004).

Libâneo (2004) propõe uma visão de formação continuada que enxerga o professor como intelectual crítico-reflexivo, pesquisador e produtor de conhecimentos, que participa ativamente na organização e gestão da escola; na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social; torna-se investigador de suas práticas; trabalha em grupo e participa da tomada de decisões nas várias atividades da escola.

Sobre a formação continuada no Brasil, Romanowski e Martins (2010) asseveram que ela constitui um dos elementos constituintes do desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e se torna condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente. Para os professores com formação inicial concluída, a formação continuada visa diferentes objetivos: suprimimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Libâneo (2004) complementa que quando a formação continuada ocorre na escola, ela pode assumir diversas formas, tais como cursos, congressos seminários de estudo, reunião pedagógica, encontros com a Coordenação Pedagógica, estudos individuais.

Atividades voltadas ao desenvolvimento profissional podem ser oferecidas por terceiros ou acontecer por iniciativa do professor, de forma independente. Sobre as motivações que levam as escolas a oferecerem formações aos professores, por exemplo, Romanowski e Martins (2010) afirmam que

[...] os sistemas de ensino, por exigência legal inclusa nas avaliações de credenciamento institucional, por necessidade do atual contexto sócio histórico, por exigências da competitividade de mercado, e mesmo por compromisso com a melhoria do estatuto da formação docente e a consequente melhoria da prática pedagógica, ofertam aos seus professores palestras e cursos, no início e durante o ano letivo. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 296)

No entanto, os autores ressaltam que as formações promovidas, de modo geral, apresentam uma “contribuição restrita na atualização dos professores em relação aos conhecimentos específicos; a maioria delas versa sobre questões pedagógicas genéricas e não diretamente relacionadas a problemas do ensino médio” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 294).

Outra fonte motivadora da busca por (auto)formações é o desejo por uma profissionalização, que engloba, segundo Libâneo (2004), formação inicial e continuada, nas quais o professor aprende e aperfeiçoa

competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as responsabilidades da profissão; e condições de trabalho, que inclui recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão.

Nesse sentido, um professor que acredita ter tido uma fraca formação inicial pode estudar mais, investir em sua formação continuada, lutar por melhores salários. Pode, ainda, mudar suas atitudes, suas crenças, seus valores em relação à prática pedagógica, o que pode levá-lo, a buscar melhor qualificação (Cf. LIBÂNEO, 2004).

Batista, Feltrin e Becker (2019) trazendo a figura do professor como um ser dotado de vontade e subjetividade, abordam a importância de a escola reconhecer o professor como sujeito de vontades. Os autores abordam a necessidade de valorização das formações específicas que cada professor deseja realizar.

Nesse sentido, quando a busca por desenvolvimento profissional parte do professor, geralmente ele encontra falta de apoio e por vezes, resistência da escola em apoiá-lo, principalmente quando a sua participação em tais atividades significa se ausentar de suas atividades escolares.

Dentro dessa conjectura, não se deve associar a autoformação docente a programas governamentais obrigatórios de formação que nem sempre estão relacionados aos desejos e necessidades dos professores. É preciso também valorizar e respeitar as iniciativas e as buscas pessoais dos docentes por cursos de formação continuada, eventos, cursos de pós-graduação e complementações pedagógicas, não somente as ofertadas pelas redes de ensino (Cf. BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019)

Libâneo (2004) defende que

As necessidades, as experiências subjetivas, as perspectivas dos professores, afetam seu desempenho profissional, seu envolvimento com o trabalho. Essas características provêm das crenças, valores, significados, modos de pensar que vão se formando na vivência da cultura dos grupos dos quais fazem parte e se expressam em comportamentos e modos de agir. Isso significa que as próprias formas de organização da escola não só têm a ver com esses comportamentos como a própria escola vai formando uma cultura própria a partir desses comportamentos. (LIBÂNEO, 2004, p. 196)

Subentende-se que engajamentos em processos de (auto)formação também podem ser influenciados e motivados pela identidade do professor, uma vez que a identidade não é apenas moldada, mas ela também molda a participação do professor em tais atividades (Cf. TRENT, LIM,

2010).

Um dos precursores do estudo acerca da identidade é Wenger (1998), traça uma conexão entre identidade e prática, ao afirmar que nós nos definimos a partir da forma como experienciamos nossos “eus” através da participação e interação com as pessoas de uma comunidade. A identidade seria, nesse sentido, uma experiência negociada que se constrói em atividades práticas.

O autor defende ainda que a identidade que engloba todas as nossas experiências de pertencimento em sociedade e como uma trajetória de aprendizagem, construída através do tempo, por experiências passadas e planos futuros. Ela incorpora o passado e o futuro na experiência do presente. A visão de Wenger (1998) é a de uma identidade que é temporal, e cujo trabalho de construção é constante, ocorrendo em contextos sociais pelo esforço tanto individual quanto coletivo.

Outra contribuição dos estudos da identidade e é dada por Norton (1997, p.410), que usa o termo identidade para se referir a “como as pessoas entendem seus relacionamentos com o mundo, como esse relacionamento é construído através do tempo e espaço e como as pessoas compreendem as possibilidades para o futuro”.

A nossa identidade, a nossa visão sobre quem somos, quem queremos ser, e como as pessoas nos vêem, também pode ser responsável, motivadora da busca pelo desenvolvimento profissional. O professor que busca a formação de forma independente, sem o incentivo de instituições, geralmente compreende que o conhecimento não é algo acabado, mas dinâmico; enxerga no seu próprio eu a necessidade de estar em sintonia com as mudanças sociais e do contexto em que se insere; percebe a importância da busca constante por aperfeiçoamento na satisfação pessoal e para agir no sentido de produzir mudanças sociais.

Por outro lado, condições de trabalho precárias e a desvalorização do professor podem interferir negativamente e prejudicar a construção da identidade profissional desses docentes. Libâneo (2004) explica que isso acontece porque a identidade profissional diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para o professor. Como consequência, se há uma perda do sentido do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, isso impacta a construção de sua identidade, resultando em mal-estar, frustração, e baixa autoestima. Felizmente, a ressignificação da identidade é possível através da luta por melhores salários e por formações de qualidade.

3. Desafios e saídas possíveis

3.1. Quanto mais anos de carreira, menor a busca e o tempo para a (auto)formação

Após a formação inicial, o professor, agora no exercício da profissão, passa a estar também a serviço da comunidade, dos alunos, da escola. E à medida que o tempo passa, há um risco crescente de ele se acostumar com a rotina e de se acomodar. O tempo livre a ser empregado com a participação de eventos ou realização de cursos remotos ou presenciais já se torna mais escasso ou pode acontecer ainda o choque de horários de trabalho e de participação em formação profissional.

Trent e Lim (2010) estudaram o impacto de parcerias entre escola e universidade sobre a construção da identidade profissional do professor. Todos os seis professores de inglês participantes reconheceram a importância de sua participação como algo positivo para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e materiais que atendessem a novas exigências da reconfiguração do currículo do ensino de língua inglesa no contexto estudado. No entanto, um dos seis professores do estudo, atuante há 15 anos, reconheceu que há pelo menos 10 anos não participava de formação continuada. Outras duas professoras expressaram preocupações relativas ao tempo necessário para participar dos encontros e de que forma isso poderia impactar seus horários de trabalho e suas responsabilidades e tarefas na escola.

Os laços criados com o trabalho e a missão em cumprir suas responsabilidades pedagógicas, com o passar dos anos, podem contribuir para a construção de um ambiente e de uma rotina confortável para o professor, o que pode se tornar perigoso se resultar em formação de hábitos e reprodução de técnicas e metodologias que em algum momento podem ser vistas como arcaicas e sem relação com o contexto de ensino e com o público alvo. Esse servir o outro pode ainda acarretar em frustração, quando o professor deixa seus anseios e interesses completamente de lado para corresponder às expectativas de terceiros e alcançar metas, e quando a atenção à sua própria identidade é suprimida, esquecida.

Masuda, Ebersole e Barrett (2013) pesquisaram no contexto americano, o que motivava professores com diferentes tempos de serviço a participarem de atividades de desenvolvimento profissional. Os professores

foram divididos em quatro categorias: em formação inicial, iniciantes, em meio de carreira e em final de carreira. Os resultados do estudo apontam que o tempo de serviço pode influenciar as participações em atividades de (auto)formação profissional.

Em termos de vontade e intenção, os professores em formação inicial demonstraram interesse em aprender “tudo e qualquer coisa” e viram a participação em eventos de formação como algo obrigatório, visto o caráter formativo atual em que se encontravam. No entanto, um nível de seletividade foi percebido por parte de todos os demais professores do estudo, embora reconhecessem o valor de se engajar em atividades de desenvolvimento profissional. Os docentes iniciantes e aqueles em final de carreira demonstraram preferência por eventos de formação de participação voluntária e que tivessem relação com seu contexto de ensino. Os professores em meio de carreira, por outro lado, enfatizaram a importância do aspecto financeiro, ao afirmar que participariam de tais eventos para garantir pontos ou créditos necessários para progressão de carreira (Cf. MASUDA; EBERSOLE; BARRETT, 2013).

Outro ponto levantado pelo referido estudo é relativo às tensões e conflitos que emergem quanto da decisão pelo engajamento em processos formativos. Os autores relatam que os professores em meio de carreira levantaram a falta de tempo como possível empecilho para suas participações. Nessa fase da carreira eles teriam que pesar os custos pessoais e obrigações familiares contra o valor que uma experiência de formação continuada poderia oferecer a eles. Os professores em final de carreira mencionaram suas frustrações com experiências anteriores de formações de atendimento obrigatório, que foram irrelevantes ou impostas a eles, sem colaboração com os demais colegas da escola. Para estes professores, essas tensões constituíram em limitações para o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional (Cf. MASUDA; EBERSOLE; BARRETT, 2013).

Ou seja, a fase da carreira e o tempo de serviço influenciam diretamente na decisão e motivação do professor em participar de atividades de desenvolvimento profissional e com o passar dos anos, o professor pode se tornar mais seletivo e criterioso na escolha dos eventos nos quais pretende se engajar. No contexto mais pessimista, o professor pode se acomodar e acostumar às suas condições de trabalho, ou pode ainda se frustrar, levando à recusa em buscar a autoformação e a formação continuada.

Para os professores que não caem nessa comum armadilha

provocada pelos vários anos de trabalho sem pesquisa, leitura ou escrita que supram seus interesses, mas que possuem uma inquietação pela busca do conhecimento novo e significativo motivada pela sua identidade, alguns percalços podem ser ocorrer no caminho: “não há na minha cidade os cursos que procuro”, ou ainda “as formações das quais participo não são de qualidade e não me trazem satisfação pessoal e profissional”. É essa discussão que abrimos em seguimento.

4. Falta Investimentos em Programas de Pós-Graduação e de Formação Continuada

Muitos professores sentem inicialmente a necessidade da busca por aperfeiçoamento profissional em virtude da crença ou de um sentimento de incompletude ou déficit em seus conhecimentos teóricos ou práticos para a execução de seu trabalho com eficiência, sensação esta que pode estar presente desde a formação inicial, na graduação. Nesse sentido, os conteúdos ministrados ao longo da formação inicial nem sempre são capazes de fazer com que o professor se sinta apto a realizar a docência com excelência e de suprir as necessidades que a profissão exige.

Celani (2009) corrobora este pensamento, ao defender, no contexto de formação de professores de línguas, que cursos de licenciatura dupla em Português e Inglês, por exemplo, não ofertam ao professor todo o conhecimento necessário para os desafios que o esperam para o trabalho na Educação Básica. Segundo ela, não há como dar conta das duas (línguas) em tão pouco tempo. Outro problema está na rápida proliferação de faculdades que não têm corpo docente adequado, não desenvolvem pesquisa e dão cursos baseados na gramática. O ideal é que a graduação ofereça a prática e o uso da língua de várias maneiras, além de formação reflexiva e não receitas. A questão que se levanta é: como ser capaz de se comunicar na língua que ensina se na graduação as aulas de língua estrangeira acontecem majoritariamente na língua materna?

A formação inicial deficiente de professores e a escassez de programas de Educação continuada bem organizados são apenas dois dos desafios enfrentados pelos professores (Cf. CELANI, 2009). Percebe-se, então, que os desafios junto ao desenvolvimento profissional docente se iniciam desde a tomada de decisão de formar e se tornar professor.

Outro ponto que merece consideração é relacionado à escolha dos profissionais que conduzem as formações continuadas oferecidas pelas

escolas aos docentes. Em regra, esses profissionais são professores que não estão mais em sala há algum tempo, ou funcionários da secretaria de educação, que exatamente por não conhecerem de perto as características do público e realidade com a qual lidarão, entregam um conhecimento desvinculado e sem relação com as necessidades do ensino e aprendizagem daquele contexto.

Sobre isso, Batista, Feltrin e Becker (2019) afirmam que

Em geral, as formações são conduzidas por profissionais externos às realidades ou articulados a um sistema dominante que concebe aos profissionais do ensino básico, e com destaque aos da rede pública, como desprovidos de saberes, mal qualificados e desatualizados. Tais teóricos da formação são postos como articuladores das formações continuadas, apresentando e reproduzindo fórmulas prontas, que pretendem motivar aos professores e lhes ensinar a fazerem o que já fazem, sem escutá-los e sem extrair dessa escuta, o que realmente cada educador nutre dentro de si e de suas práticas pedagógicas como eixo necessário ao enfrentamento e à problematização. (BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019, p. 213)

Para melhorar essa situação, as características e peculiaridades intrínsecas dos ambientes escolares devem se tornar o motor da formação continuada e as estratégias formativas, que também devem pensadas nesse sentido, com particularidades e exclusividades, personalizadas para cada espaço escolar, que valorize e estimule os docentes, e não como uma prática globalizada nas diferentes redes de ensino (Cf. BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019).

Como consequência da falta de investimentos em cursos de pós-graduação em universidades públicas, resta ao professor que não encontra cursos em sua área em sua própria cidade se deslocar, se não para a capital de seu estado, para outros estados, geralmente sem bolsa de estudo ou ajuda de custo, e, com muita sorte, receber algum dos referidos benefícios após o início do curso.

Uma opção disponível aos professores é ainda a realização de cursos online. No entanto, é igualmente um trabalho complexo encontrar cursos específicos na área de interesse que sejam de qualidade, oferecidos por instituições sérias e acessíveis financeiramente, uma vez que nem sempre se oferecem bolsas de estudos ou licenças em casos de formação continuada pela internet. Para os professores que visam formação no exterior vem também a concorrência com candidatos do mundo inteiro e, consequentemente, a dificuldade em conseguir uma das poucas vagas oferecidas.

Para os professores que conseguem a tão sonhada vaga ou

participação em tais atividades formativas, um novo problema parece muitas vezes surgir: a falta de apoio dos maiores beneficiários em ter professores em formação continuada. É sobre o que discorreremos na sequência.

4.1. Falta de apoio do governo e da escola no tocante à (auto)formação

Dependendo de quem a iniciativa parte no tocante à formação continuada, pode haver maior ou menor apoio da escola aos docentes e ainda um choque de interesses. Em um estudo de Trent e Lim sobre parcerias entre escola e universidades (2010) ambas as escolas participantes da pesquisa sugeriram que seus professores participassem da parceria, partindo dela a iniciativa, ocorrendo entre uma das escolas e seus professores um choque de objetivos. Enquanto na visão dos professores, a escola objetivava melhorar a própria imagem na visão dos pais e dos alunos, os professores esperavam da parceria que houvesse uma contribuição quanto aos métodos e materiais de ensino.

Outro ponto importante é que nem sempre o professor recebe o apoio da escola e do governo quando o primeiro passo é dado por ele. Não é raro, por exemplo, que professores aprovados em cursos de mestrado e doutorado fora de seu estado ou país cubram a maior parte dos custos de viagem e estadia, por consequência de demoras burocráticas e processuais de concessão de licença e de bolsa de estudos (isso quando ele tem a sorte de conseguir tais benefícios).

Muitos professores que experienciam essa situação e conhecem essa triste realidade acabam vivendo o dilema de buscar a formação pela qual se interessam fora de sua cidade e correrem o risco de não serem liberados pela escola, ou se contentarem com formações promovidas pela escola, desvinculadas de suas necessidades e interesses. A saída para alguns, é a desmotivação e a desistência da procura por desenvolvimento profissional.

Por outro lado, quando a formação é realizada na escola ou para os professores da escola, por órgãos do governo e motivadas por interesses dessas instituições ou quando a escola é quem patrocina, oferece as formações, é natural que haja um maior incentivo dela para que os docentes participem do evento promovido.

Quando a escola se propõe se tornar um espaço de autoformação que vise à qualificação do trabalho docente, é importante que eles não

impliquem em sobrecarga de trabalho do professor. É preciso respeitar o turno de serviço, a carga horária dos docentes, bem como as condições de trabalho. Fazendo assim, o centro do estímulo para o engajamento do professor em tais atividades está na valorização o profissional docente (Cf. BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019).

Nesse sentido, Batista, Feltrin e Becker (2019) defendem que

A formação continuada de professores e a autoformação docente devem ser baseadas nos pontos de interesse e de necessidade desses profissionais. Fala-se tanto em aprendizagem significativa do estudante e onde está a aprendizagem significativa do professor? Fala-se em ensinar com base nos interesses do aluno, pois então deve-se investir em uma autoformação e uma formação continuada de professores que parta das suas necessidades cotidianas e não de imposições padronizadas para todas as escolas. (BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019, p. 193)

É de extrema importância que o professor se sinta ouvido e acolhido pelas instituições às quais ele está ligado. Para que este profissional entregue um trabalho de qualidade, é preciso que ele sinta satisfação não apenas profissionalmente, mas também pessoalmente. Batista, Feltrin e Becker (2019) destacam que a carga horária excessiva, as grandes exigências por produtividade acadêmica, a desvalorização profissional e as práticas formativas que não refletem a realidade docente mutilam a sua identidade profissional e afastam do gosto pela docência.

Ao ouvir as necessidades e anseios do professor, é possível ainda desenvolver nele a vontade de buscar e produzir conhecimento, resultando não apenas em aperfeiçoamento de habilidades e em um profissional crítico-reflexivo, mas em benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. A escola se beneficia em apoiar o profissional em sua busca pela autoformação.

Esse pensar a formação continuada deve enxergar o docente em seu contexto de atuação bem como as especificidades de cada escola, pois são as experiências vividas e eventos específicos dessas realidades que o levam ao desejo de aprender mais, de se engajar com a prática docente, de ser melhor em sua profissão e de buscar um desenvolvimento profissional mais significativo. Desvincular o processo de formação docente da prática pedagógica é afastar o professor da essência de sua profissão e incorrer em uma depreciação do processo de aprendizagem docente. A formação continuada de professores, nesse contexto, precisa ser relevante e contribuir efetivamente com suas práticas e não ser apenas baseada em olhares diversos daqueles que estão cotidianamente no espaço da escola (BATISTA;

FELTRIN; BECKER, 2019).

5. Considerações finais

Os benefícios da autoformação e da formação continuada são inúmeros e vão desde o desenvolvimento da capacidade de agenciamento do professor, que assume autoridade, iniciativa e autonomia sobre suas decisões, além de desenvolver uma postura crítico-reflexiva de pesquisador de sua própria prática. Ao mesmo tempo em que a identidade do professor o leva a se engajar em atividades de desenvolvimento profissional, essas experiências também ajudam a moldar sua identidade profissional. Por outro lado, os anos de trabalho, as frustrações, insatisfações e a acomodação podem impactar negativamente suas motivações para buscar auto(formações).

É importante que desde a formação inicial sejam trabalhados processos de construção da identidade e de (auto)formações contínuas para que o professor em formação reflita sobre o tipo de professor que ele deseja ser e, consciente disso, possa prever e buscar soluções para os desafios que poderá enfrentar ao longo de sua jornada no ensino, participando de atividades de desenvolvimento profissional que sejam significativos para ele e para o contexto de ensino e aprendizagem em que ele está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, N. L.; FELTRIN, T.; BECKER, E. L. S. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: SOEIRA, E.R; BRASILEIRO, R.M. O. (Orgs). *Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. p. 188-221

CELANI, Maria Antonieta Alba. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. *Revista Nova Escola*, ed. 222, 2009. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira/>. Acesso em mai 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES, Jaqueline Laís; PALLÚ, Nelza Mara. Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais. *BELT-Brazilian*

English Language Teaching Journal, v. 9, n. 2, p. 281-92, 2018.

MASUDA, Avis M.; EBERSOLE, Michele M.; BARRETT, Diane. A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, v. 79, n. 2, p. 6, 2013.

NORTON, Bonny. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409-29, 1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

TRENT, John; LIM, Jenny. Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 8, p. 1609-1618, 2010.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YAZAN, Bedrettin. TESL teacher educators' professional self-development, identity, and agency. *TESL Canada Journal*, v. 35, n. 2, p. 140-55, 2018.

**CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS
NAS TRAJETÓRIAS DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO
SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Gilson Borges de Souza (UENF)

gilsonborgesdesouzauenf@gmail.com

Ana Paula Borges de Souza (UENF)

anapaulaborgesuenf@gmail.com

Rodrigo Amil (UENF)

rodrigoamiluenf@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

RESUMO

Abordamos a educação de surdos pensando o binômio inclusão versus exclusão na esfera social, tendo como principal enfoque o ensino superior. A construção de letramentos acadêmicos se relaciona à apropriação de efeitos que reverberam na construção de uma cultura e identidade acadêmica, típicas do contexto. Os letramentos são sociais e dependem das diferentes experiências prévias trilhadas pelos estudantes. A língua brasileira de sinais foi oficializada como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira em 2002, contudo, até os dias atuais é possível vislumbrar a exclusão vivenciada pelos estudantes surdos, expressa pela falta de acessibilidade linguística. Produzimos uma pesquisa de natureza qualitativa com a utilização da revisão bibliográfica para enfocar os desafios vivenciados por estudantes surdos no ensino superior. Apresentamos os principais desafios e apontamos algumas possibilidades por meio das quais professores e instituições podem se tornar mais inclusivos. Os trabalhos levantados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo e enfocam que a exclusão de estudantes surdos deste ambiente social é fruto de uma exclusão anterior, na escolarização básica. Mesmo com a ‘Lei de Cotas’, os surdos ainda são minorias nos bancos universitários. Somado a isso ressaltamos a presença de gêneros acadêmicos predominantemente escritos em língua portuguesa, segunda língua dos estudantes surdos, com poucas oportunidades e precedentes para uma reformulação dos gêneros acadêmicos a partir da Libras. Indicamos a importância de intensos debates entre a comunidade surda e a comunidade acadêmica, tendo em vista o desenvolvimento e apropriação de letramentos acadêmicos mais democráticos e inclusivos.

Palavras-chave:

Ensino Superior. Letramentos acadêmicos. Educação de surdos.

ABSTRACT

We approach deaf education thinking the binomial inclusion versus exclusion in the social sphere, with the main focus on higher education. The construction of academic literacies is related to the appropriation of effects that reverberate in the construction of an academic culture and identity, typical of the context. Literacies are social and depend on the different previous experiences students have. The Brazilian sign language

was officialized as the language of communication and expression of the Brazilian deaf community in 2002, however, until today it is possible to glimpse the exclusion experienced by deaf students, expressed by the lack of linguistic accessibility. We produced a qualitative research with the use of literature review to focus on the challenges experienced by deaf students in higher education. We present the main challenges and point out some possibilities through which teachers and institutions can become more inclusive. The studies were analyzed using Content Analysis and focus on the fact that the exclusion of deaf students from this social environment is the result of a previous exclusion, in basic education. Even with the 'Quotas Law', the deaf are still a minority on university campuses. Added to this, we emphasize the presence of academic genres predominantly written in Portuguese, the second language of deaf students, with few opportunities and precedents for a reformulation of academic genres from Libras. We indicate the importance of intense debates between the deaf community and the academic community, with a view to the development and appropriation of more democratic and inclusive academic literacies.

Keywords:

Academic letraments. Deaf education. Higher Education.

1. Introdução

Abordamos neste texto a educação de surdos no ensino superior a partir da perspectiva de Letramentos Acadêmicos. Estamos considerando que a educação de surdos está envolta em um binômio que expressa a relação entre a exclusão e a inclusão. A surdez é historicamente entendida como uma incapacidade, fruto do viés clínico-terapêutico que predomina em nossa sociedade. Para que a inclusão do surdo seja reconhecida de fato é preciso que o pensamento avance de uma ideia capacitista para o verdadeiro reconhecimento das diferenças, sobretudo linguísticas, no caso dos surdos que têm a Libras como primeira língua.

Nosso enfoque aqui é o ensino superior e estamos utilizando a perspectiva dos letramentos acadêmicos para compreender que os gêneros com os quais lidamos nesta esfera partem de uma apropriação que é construída socialmente e a partir das experiências anteriores dos estudantes. Por fim, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e cunho bibliográfico que buscou investigar os desafios e as possibilidades na apropriação de letramentos acadêmicos de estudantes surdos no ensino superior.

Nossa questão de pesquisa parte da compreensão acerca de quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos surdos no Ensino Superior, face à democratização da universidade e a apropriação de Letramentos Acadêmicos no cenário atual. Essa questão é respondida a partir dos seguintes objetivos específicos: i) abordar a relação entre exclusão e inclusão na educação superior de surdos; ii) levantar bibliografias

publicizadas nos últimos cinco anos que enfoquem a temática, construindo categorias analíticas; e iii) debater os desafios e oportunidades enfocadas pelos trabalhos analisados traçando subsídios para uma educação de surdos mais inclusiva e democrática.

Como é sabido a Língua Brasileira de Sinais, a Libras foi reconhecida em 2002 e, a partir desse reconhecimento há uma série de dispositivos que orientam a educação de surdos em nosso país, seja com a regulamentação da profissão do intérprete de Libras, seja com a educação bilíngue passando a figurar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir da educação bilíngue, a Libras deve ser ensinada nas escolas como a primeira língua da comunidade surda, enquanto a língua portuguesa figura como a segunda língua. Contudo, o que temos visto é a exclusão linguística dos estudantes surdos que têm seus direitos suplantados com a falta de acessibilidade linguística.

Por sua vez, os letramentos acadêmicos surgem em 1998 com a pesquisa de Lea e Street que investigaram por que havia tantas reclamações acerca do desempenho na escrita dos novos ingressantes no ensino superior do Reino Unido. Esses autores ressaltam que na esfera acadêmica a escrita alcança centralidade, principalmente como fator de avaliação de desempenho. Assim, os autores passaram a debater também a ideia das práticas institucionais do mistério já que as instituições e professores acreditam que determinados conhecimentos e habilidades já deveriam ser suficientemente dominados pelos estudantes.

Contudo, como já abordamos, é preciso um processo de apropriação que não se constrói previamente. Assim, pensamos na seguinte indagação que problematiza a relação entre a educação de surdos e a apropriação dos letramentos acadêmicos: “O que fazer quando o sujeito no Ensino Superior tem como primeira outra língua diferente da língua portuguesa como a maioria dos brasileiros?”. Organizamos nossa exposição abordando a educação de surdos no ensino superior, após, apresentamos a perspectiva de letramentos acadêmicos e em seguida debatemos alguns efeitos da relação entre ambos os elementos.

2. Surdez e a educação de surdos no ensino superior

A Comunidade Surda vem construindo um histórico de lutas em nosso país, com medidas ratificadas em lei a partir dos anos 2000. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de

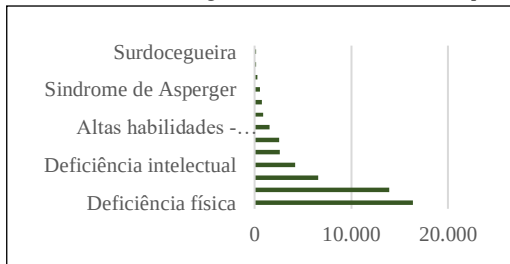
expressão e instrução de surdos (Cf. BRASIL, 2002; 2005) requer que as propostas educativas sejam mediadas nesta língua. A Libras é uma forma de comunicação baseada no estímulo do canal visual-espacial, ao contrário das línguas orais, baseadas no estímulo oral-auditivo.

O reconhecimento da função de tradução e interpretação de Libras-língua portuguesa como profissão e a determinação de que a educação a estudantes surdos seja oferecida por meio do bilinguismo, com o ensino de Libras como a primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua (Cf. BRASIL, 2010; 2015), proporcionaram valorização das demandas da Comunidade Surda, sobretudo em relação ao direito linguístico nos espaços escolares. O ensino de Libras, como L1, e língua portuguesa, como L2, favorecem a construção da identidade surda e uma maior integração no ‘mundo ouvinte’, possibilitando um contato mais embasado com a L2.

Recentemente a educação bilíngue passou a integrar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesta lei, duas medidas nos saltam aos olhos, mais especificamente. Em primeiro lugar a determinação de que “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (BRASIL, 1996, Art. 60-A, § 2º) e “(...) os sistemas de ensino assegurarão (...) materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior” (BRASIL, 1996, Art. 60-B). Ou seja, em tese, o dispositivo passa a se preocupar ainda mais com as necessidades da Comunidade Surda, com garantia ao uso de sua língua desde o nascimento e, principalmente, no Ensino Superior.

O gráfico apresentado a seguir mostra, conforme o Censo da Educação Superior divulgado em 2019 a presença de estudantes com alguma deficiência nesta esfera. Como é possível visualizar, os estudantes que mais adentram no ensino superior são aqueles com deficiência física, seguidos dos estudantes com baixa visão. Sabemos que nem todas as pessoas se identificam no recorte cultural como surdos, então é complexo afirmar quantas pessoas com algum déficit auditivo são usuárias da Libras em sua comunicação. Por isso esse gráfico traz estudantes que se identificam como deficientes auditivos, surdos e com surdocegueira.

Gráfico 1: Matrículas de alunos com alguma deficiência no Ensino Superior em 2019.



Fonte: Censo da Educação Superior (2019).

Em alguma medida, essa inserção é proveniente, também, dos cursos superiores em Letras-Libras. A primeira licenciatura voltada para estudantes surdos foi criada na UFSC em 2006 (Cf. QUADROS, 2004). Contudo, alguns estudos já apontam que a criação destes cursos, tratados em seus Projetos Político Pedagógicos como oportunidades para a criação e socialização de produção científica em Libras, não o fazem como deveriam, uma vez que os trabalhos de conclusão desses cursos, por exemplo, são em língua portuguesa escrita (Cf. LOPES, 2018).

Por essa razão, consideramos importante a formulação de materiais e abordagens pedagógicas com enfoque na Comunidade Surda. Essas abordagens devem levar em consideração o aspecto da visualidade, entendida como uma forma de expressão e significação do mundo (SANSÃO; CRUZ-SANTOS, 2020), de modo a valorizar as experiências visuais proporcionadas aos estudantes surdos. Campello (2008) ressalta, inclusive, a importância da visualidade em sala de aula como uma forma de combate à dicotomia ouvinte x surdo, com a imposição de pedagogias voltadas excepcionalmente ao oralismo:

Esse é um processo para a escolarização de Surdos, adotando a prática dos aspectos da visualidade na educação de Surdos. Esse passo vem firmar a importância do uso visual na escolarização dos Surdos. A pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo. (CAMPELLO, 2008, p. 84)

De acordo com essa autora, toda a escolarização do surdo deve ser pautada na visualidade e no Ensino Superior não seria diferente. Por essa razão, entendemos que a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos pode contribuir satisfatoriamente para a inclusão do aluno surdo no Ensino

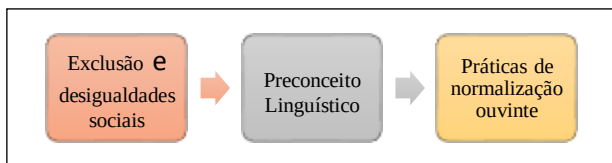
Superior, entendendo que os estudantes surdos precisam ser considerados como indivíduos, incluídos em práticas sociais democráticas, discursivas e que estimulem relações dialógicas e polifônicas (Cf. BAKHTIN, 1997). Nesta esteira, acreditamos que a articulação entre a linguagem envolvida na educação dos surdos, a neurociência e a cognição podem representar melhora nos processos de ensino e aprendizagem da Comunidade Surda no Ensino Superior, bem como, motivar abordagens pedagógicas pautadas na visualidade.

Essa articulação tem sido promovida por alguns estudos que consideram a importância de se alinhar a forma como o cérebro humano aprende a diferentes níveis da escolarização (BERTOQUE, 2018). Assim, principalmente na formação de professores, os diferentes processos pelos quais passamos, quando envolvidos em situações e práticas sociais, devem considerar abordagens mais voltadas à determinados públicos, como as experiências com estudantes surdos.

3. Metodologia de Pesquisa

Abordando mais especificamente nossa metodologia de investigação, situamos que desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que enfoca os desafios e oportunidades vivenciados por estudantes surdos no ensino superior brasileiro. Utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), destacando que a exclusão que os alunos surdos enfrentam na educação superior nada mais é que uma consequência de uma exclusão vivida ao longo de sua trajetória escolar anterior. Finalmente, os trabalhos analisados nos possibilitaram a criação de três categorias: exclusão e desigualdades sociais, preconceito linguístico e práticas de normalização ouvinte. Essas categorias mostram que as pessoas surdas são apenas alvo de exclusão, mas são também levadas à normalização à uma maioria ouvinte e usuária da língua portuguesa em nosso país, o que nos leva ao preconceito linguístico.

Figura 1: Categorias.



Fonte: Elaboração Própria.

Nossa pesquisa pode ser considerada como uma pesquisa-ação, com intervenção, por meio de material a ser produzido por nós, com base nas observações das aulas realizadas. A pesquisa-ação é uma “metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades” (GIL, 2010, p. 42). Durante a pesquisa-ação o pesquisador não adquire uma postura passiva, mas sim, busca interferir no ambiente e fatores preponderantes à atuação humana, em face de suas constatações e necessidades sociais. Além disso, a comunidade pesquisada é envolvida, ocasionando em benefícios que retornam aos participantes, que balizaram a pesquisa (Cf. GIL, 2010). A partir da pesquisa bibliográfica, buscamos traçar estratégias e caminhos para que a comunidade surda seja cada vez mais atuante na Educação Superior.

4. Letramentos Acadêmicos e a Educação de Surdos: pressupostos básicos

A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos deriva de um movimento de pesquisas denominado como Novos Estudos do Letramento ou New Literacy Studies, que propuseram novas problematizações em relação a forma como as pessoas interagem em diferentes práticas sociais, levando em consideração as relações de poder e os aspectos ideológicos. Os letramentos acadêmicos passam a ser alvo de investigações no Reino Unido quando estudantes considerados como não-tradicionais adentram no Ensino Superior. A pouca familiaridade com as demandas deste ambiente, visto como ‘novo’, se transforma em reclamações sobre o desempenho de estudantes, chamados de deficitários (Cf. LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007).

As investigações de autores como Mary Lea e Brian Street demonstraram dois modelos predominantes neste nível de ensino: modelo de habilidades e modelo de socialização, indicando que ambos não auxiliavam a um esclarecimento suficiente às demandas para que os estudantes pudessem cumprir, propondo o modelo de letramentos acadêmicos (Cf. LEA; STREET, 1998). Em suma, a avaliação no Ensino Superior é predominantemente voltada para textos escritos (Cf. LILLIS; SCOTT, 2007), o que pode dificultar o desempenho dos estudantes surdos, uma vez que a língua portuguesa é sua segunda língua. Assim, amparados na visão social dos letramentos e estimulados pelas investigações etnográficas, comuns nesta perspectiva, propomos novos aportes para a educação de surdos no país.

A perspectiva de Letramentos Acadêmicos considera as atividades

desenvolvidas no Ensino Superior como práticas sociais, situadas em relações de poder (Cf. LEA; STREET, 1998) e também fortemente atreladas às identidades daqueles que desenvolvem essas práticas (Cf. STREET, 2010). As práticas de letramento são entendidas como ações situadas em contextos históricos e sociais derivadas de ações específicas, nas quais a relação com o letramento não só é observável, como também nos permite entender como as pessoas agem e reagem, promovendo sentidos, em interação (Cf. BARTON, 1994). Ou seja, a perspectiva de letramentos acadêmicos nos auxilia ao entendimento de que as atividades desenvolvidas com os alunos surdos no Ensino Superior não são neutras, mas sim, comunicam determinado ethos dominante neste espaço social. Adicionamos ainda, que a neurociência nos auxilia a intensificar as abordagens teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem, por meio do entendimento de como o cérebro humano funciona, bem como, a busca por estratégias que intensifiquem a aprendizagem.

A perspectiva de Letramentos Acadêmicos tem alertado, por meio de pesquisas que debatem a importância de esclarecimentos suficientes sobre o fenômeno denominado Práticas Institucionais do Mistério (Cf. LILLIS, 1999) sobre a importância de se clarificar as expectativas quanto às produções de estudantes no Ensino Superior. A problemática defende que leitura e escrita não são atividades facilmente transferíveis entre um contexto social e outro, implicando a identificação das normas e regras que regem cada contexto. Passamos a entender que a questão é ainda mais sensível quando se trata de estudantes surdos no Ensino Superior.

Pesquisadores como Quadros (1997); Rodrigues (2018); Silva; Kumada; Amado (2018) apontam que a escolarização dos surdos em nosso país vem sendo realizada de uma forma acidentada e não orientada pela perspectiva bilíngue, conforme indicam as legislações atuais comentadas anteriormente. Ao contrário disto, é comum que o estudante surdo adentre no Ensino Superior sem um domínio mínimo de ambas as línguas: Libras e língua portuguesa, passando, em muitos casos, a aprendê-las em concomitância ao longo do curso e em contato com os intérpretes de Libras-língua portuguesa. Então, esses alunos são estimulados a produzirem textos de cunho avaliativo em língua portuguesa e a se expressarem, quando isso ocorre, apenas por meio da mediação dos profissionais de interpretação.

Entendemos que esse representa um grave problema para que os alunos surdos se desenvolvam academicamente, uma vez que eles são expostos a materiais produzidos por e para ouvintes, sem que estratégias para

um melhor aprendizado, em face de suas necessidades sejam traçadas. Rodrigues (2018) mostra que, em decorrência da falta na consideração das implicações deste modelo de ensino para os alunos surdos, o melhor para esses estudantes é que eles não tenham contato com estudantes ouvintes, em turmas compostas apenas por estudantes surdos. Ao comparar as duas composições, esse autor ressalta que nas aulas em que os surdos deveriam estudar juntamente aos ouvintes, estes se sentiram isolados. Em contraposição, nas turmas formadas apenas por surdos, até a disposição das carteiras, em semicírculo, bem como as estratégias lançadas pelos professores, estimulavam a interação por meio da visualidade.

Conforme o fragmento a seguir, Silva, Kumada e Amado (2018) destacam a necessidade da criação de políticas públicas que contemplem as línguas minoritárias como a Libras. Isso implica maior esforço de capital humano envolvido na tomada de decisões sobre as estratégias delineadas. À Libras deve ser aberto o mesmo espaço que a língua portuguesa representa nas escolas de nível básico. Além disso, o contato com outros surdos, estimulando a identidade surda, com o oferecimento de produções e materiais em Libras, favorece contatos mais formais com a língua:

Apesar dos avanços na área, quando se discute políticas públicas em relação às línguas minoritárias, há que se considerar a necessidade de regras, leis, planejamentos mais específicos com o intuito de formar professores para o ensino de surdos, mas também em relação à necessidade de maior número de contratações de intérpretes e professores surdos para atuarem nas escolas inclusivas, bem como a determinação da inserção do ensino de Libras aos alunos surdos na grade curricular, de forma semelhante ao que já existe em relação ao ensino de língua portuguesa (Língua Materna) para alunos ouvintes. É preciso, também, pensar em política correlata para alunos surdos: eles também precisam conhecer, via escola, sua língua de modo mais formal, vinculado aos textos científicos veiculados pela escola. Essa é uma forma de construção de política mais assertiva em relação às minorias a fim de que a escola tenha, de fato, um projeto para os alunos surdos. (SILVA; KUMADA; AMADO, 2018, p. 284-85)

Apesar de ainda incipiente, há um movimento de pesquisas que têm promovido a construção de glossários de sinais termo em Libras-língua portuguesa, em áreas específicas para estudantes surdos no Ensino Superior. Esse é o caso de Gomes (2018), nos cursos de áreas como Fotografia, Design e Animação; Friedrich (2019) na área de Administração de Empresas; e Alfaia (2019) na área de Economia, por exemplo. Essas três pesquisas destacam a importância da valorização da Libras por meio da criação e livre disponibilização de glossários, trabalho que não pode ser realizado sem a participação efetiva da Comunidade Surda em todos os processos desta construção.

De acordo com Alfaia (2019) esses glossários permitem o reconhecimento da Comunidade Surda e sua legítima inserção social. Em muitos casos, os surdos são aliados dos processos de debate e construção de conhecimentos porque determinados conceitos não são suficientemente definidos em sua língua. Como exemplo, essa autora cita o termo ‘bolsa de valores’, utilizado em Economia e traduzido no cotidiano de interpretação aos alunos surdos apenas como ‘bolsa de dinheiro’. A falta de sinais ou a tradução ineficiente faz com que o surdo não construa referenciais sólidos sobre os assuntos contemplados, implicando, inclusive, em sua evasão.

As pesquisas que buscam uma articulação entre a neurociência e a linguística vem mostrando grandes contribuições sobre como o cérebro humano aprende em cada fase do desenvolvimento humano. Ao abordar a importância dessa articulação entre dois campos do saber: Educação e Saúde, Bertoque (2018) salienta que a experiência, aplicada em aulas de língua portuguesa contribuiu para que relações entre o conteúdo a ser aprendido e o esforço cognitivo realizado para essa aprendizagem ocorresse. Ao entender a importância da linguagem para as interações humanas, o texto defende que:

A linguagem é um processo de interação social e, como parte da identidade humana, é um fenômeno altamente complexo, que requer um estudo interdisciplinar. Por isso, ressaltamos a importância de relacionar a Ciência da Linguagem, especificamente a Linguística Funcional, com a Neurociência e a Cognição, para compreender como o cérebro aprende, o que é linguagem e como ela é processada no cérebro e nas interações sociais, a fim de propor procedimentos, usar suportes de linguagem e gêneros discursivos que promovam a associação das informações, objetivando um aprendizado mais significativo sociocognitivamente. (BERTOQUE, 2018, p. 27)

Corroborando com este entendimento, Lima-Hernandes *et al.* (2020) lembram que a linguagem, antes de ser algo externo, direcionada a alguém, é formada na mente. De acordo com a forma como a comunicação é expressa, a mensagem pode ou não ser compreendida pelo receptor. Diferentes elementos podem influenciar a produção de sentidos envolta nessa relação como a cultura, os valores, as crenças, as ideologias, as relações de poder e uma diversa gama de elementos que favorecem ou dificultam a interação. No caso de alunos surdos que se comunicam por Libras, quando a mensagem não é suficientemente direcionada a eles em sua língua, por exemplo, é provável que ‘ruídos’ sejam percebidos na atividade interativa.

Materiais multimodais como os infográficos são ressaltados por Correa, Gomes e Ribeiro (2017), não apenas no aspecto educativo, mas também no aspecto social de inclusão do surdo. Para esses autores, a

produção de infográficos poderia se relacionar a vídeos que traduzissem conteúdos à usuários surdos, acessados por QR-Code. Este código poderia direcionar interessados surdos a um aprofundamento de informações divulgadas em vídeos em Libras, tendo em vista a inclusão tecnológica das pessoas surdas em nossa sociedade. Conforme apontam, apenas a presença de infográficos, que já sumarizam informações, não seria o suficiente para que o potencial viso-espacial de surdos fosse aproveitado. O estudo demonstra que a presença do português, em um infográfico analisado, proporciona uma diminuição na compreensão da mensagem, em relação ao conteúdo não verbal exposto. É preciso que diferentes recursos sejam analisados, tendo em vista a melhoria do ensino voltado aos estudantes surdos.

5. Considerações finais

Para finalizar estabelecemos algumas considerações: a lei de cotas publicada em 2012 parece ter repercutido pouco na inclusão de surdos no ensino superior, já que eles permanecem como uma minoria neste ambiente social. Na educação superior os gêneros produzidos e por meio dos quais os alunos são avaliados são predominantemente escritos em língua portuguesa, algo que também provoca a marginalização e a exclusão desses estudantes que não tem essa como sua primeira língua, mas sim a Libras. Entendemos que o fato requer uma reformulação dos currículos na direção de um ensino mais democrático e inclusivo.

Por fim, acreditamos na importância de intensos debates entre a comunidade surda e a comunidade acadêmica, tendo em vista o desenvolvimento e apropriação de letramentos acadêmicos mais democráticos e inclusivos.

As três categorias levantadas ao longo de nossa investigação desnudam processos de exclusão históricos e que precisam de mudanças sagazes. O preconceito em relação ao uso da Libras como a língua da comunidade surda e a normalização ao ‘mundo ouvinte’, como se a única língua permitida e possível fosse a língua portuguesa ainda afastam os estudantes surdos dos bancos universitários. Por isso, é imprescindível pensar em maneiras para que as universidades sejam mais inclusivas fazendo com que o diálogo com as diferenças se amplie cada vez mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFAIA, A. C. *O tradutor intérprete de Libras/Português (TILSP) como pesquisador orgânico da terminologia: proposta de glossário de sinais-termo da economia*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. 149p.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 12. ed. 1997 [1929].

BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell, 1994.

BERTOQUE, L. A. D. P. *Linguagem, neurociência e cognição: ampliando os fundamentos para o planejamento de aulas de língua portuguesa*. *Poli-fonia*, v. 25, n. 38.1, p. 193-388, Cuiabá-MT, 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 nov. 2021.

_____. *Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em 11/12/2020.

_____. *Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. *Censo da Educação Superior 2019*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 04 set. 2021. 125f.

CARVALHO, A. C. G. de. Multimodalidade. CAZDEN, C. *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. In: RIBEIRO, A.E.; CORRÊA, H.T. Trad. de Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CORREA, Y.; GOMES, R. P.; RIBEIRO, V. G. Infografia e acessibilidade para o público surdo. *HFD*, v. 6, n. 12, p. 28-45. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/hfd/article/view/2316796306122017028/8142>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FREITAS, D. A.; EULÁLIO, W. E. S. Os surdos e o ensino superior no Brasil: uma reflexão. *Revista Eletrônica Nacional de Educação Física*, v. 10, n. 15, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/2621/2782#:~:text=O%20pa%C3%ADs%20tinha%2C%20em%202016,%2C52%25%20do%20total>). Acesso em: 02 ago. 2021.

FRIEDRICH, M. A. *Glossário em Libras: uma Proposta de Terminologia Pedagógica (Português-Libras) no Curso de Administração da UFPel*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2019. 263p.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, B. A. Pesquisa e desenvolvimento de glossário de sinais em Libras para termos técnicos das áreas de Fotografia, Animação e Design Gráfico. Sánchez, J. Editor. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, v. 14, p. 121-25. Santiago de Chile, 2018.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, vol. 23 Issue 2,

p. 157, 16p. 1998.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) p. 5-2, 2007.

LIMA-HERNANDES, M. C. *et al.* As relações entre linguagem e cognição: uma história da interação humana. In.: DEFENDI, C.L.; VICENTE, R.B.; MARÇALO, M.J. (Orgs). *Linguagem, cognição e interações*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

LOPES, M. A institucionalização do curso de licenciatura em Letras-Libras no Brasil: língua, sujeitos e sentidos. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 42. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661564/23131>. Acesso em: 23 out. 2021.

QUADROS, R. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Revista Ponto de Vista*, UFSC, n. 5, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 09 nov. 2021.

RIBEIRO, T. Ouvintismo estrutural e exclusão social da pessoa surda. *Diversa Educação Inclusiva na Prática*, 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ouvintismo-estrutural-e-exclusao-social-da-pessoa-surda/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

RODRIGUES, C. H. Reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem em turmas de surdos e com surdos. In.: SILVA, I.R.; SILVA, M.P.M. *Letramento na Diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. A visualidade na educação de surdos: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Educação*, v. 16, n. 1, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/con/ta/Downloads/4328-14858-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O.; AMADO, B. C. Libras, português e ciências para surdos: reflexões necessárias para uma prática escolar bilíngue. In.: SILVA, I.R.; SILVA, M.P.M. *Letramento na Diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

STREET, B. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Orgs). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53

**CONTRIBUIÇÕES DAS OBRAS DE MONTEIRO LOBATO
PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: UMA BREVE
ANÁLISE DA ÚLTIMA DÉCADA**

Caroline dos Santos Florentino de Barros (IFF)

carolinesfbarros@gmail.com

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (IFF)

ingridribeirog@gmail.com

RESUMO

As obras literárias de Monteiro Lobato para crianças são referências na literatura do Brasil. Afinal, elas marcaram (e ainda marcam) muitas infâncias. Seus personagens fantásticos e cheios de aspectos genuinamente brasileiros, como os inspirados no folclore, por exemplo, despertam o olhar e o gosto pela arte literária, permitindo vivenciar experiências mais próximas às características culturais do brasileiro. Os textos literários de Monteiro Lobato podem permear o meio escolar contribuindo para o processo de alfabetização e de letramento na medida em que possibilita o contato direto com as histórias, estimulando o gosto pela leitura e o desenvolvendo a compreensão textual. Nesse caminho, o presente trabalho tem o objetivo realizar um estudo bibliográfico sobre as contribuições das obras de Monteiro Lobato para a alfabetização e o letramento na última década. Para desenvolver a pesquisa, traçou-se um percurso metodológico, no qual se efetuou uma busca por publicações científicas realizadas entre os anos de 2012 e 2022, organizados de acordo com a relevância ao tema. Após a análise dos textos, propõem-se discussões sobre como os textos literários de Monteiro Lobato podem ser utilizados no contexto escolar para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Palavras-chave:

Literatura infantil. Monteiro Lobato. Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

Monteiro Lobato's literary works for children are references in Brazilian literature. After all, they marked (and still mark) many childhoods. Its fantastic characters, full of genuinely Brazilian aspects, such as those inspired by folklore, for example, awaken the eye and taste for literary art, allowing one to experience experiences closer to the cultural characteristics of Brazilians. Monteiro Lobato's literary texts can permeate the school environment, contributing to the literacy and alphabetization process in so far as it enables direct contact with stories, stimulating a taste for reading and developing textual understanding. In this way, the present work aims to carry out a bibliographical study on the contributions of Monteiro Lobato's works for alphabetization and literacy in the last decade. To develop the research, a methodological path was traced in which a search was made for scientific publications carried out between the years 2012 and 2022, organized according to relevance to the topic. After analyzing the texts, discussions are proposed on how Monteiro Lobato's literary texts can be used in the school context for the development of alphabetization and literacy.

Keywords:

Children's literature. Monteiro Lobato. Alphabetization and literacy.

1. Introdução

A literatura infantil, presente nas escolas, configura-se como importante aliada no processo de alfabetização e letramento das crianças. São grandes as complexidades e os desdobramentos que envolvem a relação entre a aquisição do código escrito e a sua aplicação social dentro de um contexto de leitura e escrita. No entanto, esse caminho pode ser diferenciado se for possível contar com os encantamentos da arte literária e sua proposta de imersão no mundo da imaginação e da fantasia, visando desenvolver a criticidade e a reflexão de forma criativa e rica.

As obras de Monteiro Lobato são grandes contribuidoras para que as crianças caminhem nesse processo. Por meio de seus textos literários a criança pode desenvolver o entendimento do que lê e a leitura de mundo, tão importantes para o desenvolvimento humano. Foram muitas as experiências literárias propostas por suas variadas obras e a viagem pelo mundo da imaginação pôde ser garantida em todas elas.

O presente artigo tem como objetivo realizar um breve estudo bibliográfico sobre as contribuições das obras de Monteiro Lobato para a alfabetização e o letramento na última década, visando iniciar discussões acerca do texto literário, como importante e necessário recurso, que pode estar presente em salas de aula desde os anos de escolaridade nos quais se iniciam e consolidam esse processo.

Dessa forma, além desta introdução, o texto é composto por uma breve revisão de literatura, apresentando pontos importantes relacionados à temática desenvolvida; a metodologia na qual é descrito o percurso metodológico delineado, pautado na pesquisa bibliográfica; os resultados e a discussão, que apresentam um parecer inicial, visto que a proposta também é provocar e motivar novas pesquisas e novas discussões diante da vastidão das contribuições possíveis das obras do autor em questão; as conclusões e, por fim, as referências listando os trabalhos, bases para a presente pesquisa.

2. Revisão de literatura

As obras literárias de Monteiro Lobato para crianças são referências na literatura do Brasil. Sua influência na infância de muitas pessoas é notória, pois o autor apresenta, em suas obras, personagens fantásticos e cheios de aspectos genuinamente brasileiros, como os inspirados no folclore, por exemplo, relevante gênero da cultura popular do Brasil.

Nelly Novaes Coelho (2000, p.138) afirma que um dos grandes destaques de Lobato foi “(...) mostrar o maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer um. Misturando o imaginário com o cotidiano real, mostra, como possíveis, aventuras que normalmente só podiam existir no mundo da fantasia”. E esse fato só se torna realizável devido à sua fluidez textual e à identificação do povo com seu discurso mais direto e sem rodeios.

Em algumas de suas obras de grande sucesso, Monteiro Lobato propunha um relacionamento amistoso entre seres humanos e animais, colocando a prova todo o pensamento patriarcal que imperava à época, na medida em que “(...) Dona Benta e seus netos, rodeados de alguns animais incomuns (...) ainda coincidem com uma ideia de família” (ZILBERMAN, 2003, p. 157). A ideia de escola desaparece do contexto, pois Pedrinho vivia em férias intermitentes “(...) sendo alvo de uma aprendizagem que crê muito mais eficaz, já que se recorre a leitura de livros e comparece diariamente aos serões, abertos a todos os interessados, de Dona Benta” (ZILBERMAN, 2003, p. 158). As questões religiosas não são enfatizadas e nem servem como parâmetros para organização da família, como se observava na sociedade da época.

Os personagens dessas obras se evidenciaram no contexto do imaginário das crianças no Brasil. Os personagens como o aventureiro Pedrinho, a doce Narizinho, a amável Dona Benta, a cuidadosa Tia Anastácia, além do Burro Conselheiro, do Rinoceronte Quindim e do Marquês de Rabicó, passeavam pelas fantasiosas vivências oferecidas pelas histórias. A aterrorizante Cuca também se destacou nos emocionantes enredos criados por Lobato. Mas sua grande criação indiscutivelmente foi a boneca Emília.

Com intenção de valorização, vemos o espírito de líder que caracteriza a boneca, sua ascendência “mandona”, mas brejeira, sobre os que convivem com ela ou ainda a obstinação com que ela sabe querer as coisas ou como mantém seus pontos de vista ou opiniões. Positiva é também sua incessante mobilidade, o seu fazer coisas, sua curiosidade aberta para tudo ou a franqueza rude com que ela manifesta sua crítica aos “erros” ou “tolices” dos que a rodeiam ou da nossa civilização. (COELHO, 2000, p. 144)

Muitas foram as obras de destaque de Monteiro Lobato que despertaram e despertam o olhar e o gosto pela arte literária, permitindo vivenciar experiências mais próximas às características culturais do brasileiro. Seu viés irreverente apresenta possibilidades de reflexões a partir dos contextos discretamente (ou não) embutidos em seus fantásticos textos literários. De acordo com Coelho (2000, p. 147), “(...) em seu radicalismo Lobato zomba de tudo. Por detrás do pitoresco ou da comicidade que ele transmite ao seu

discurso literário está o seu espírito maroto e iconoclasta, quebrando imagens consagradas”, apresentando novas perspectivas e estimulando o pensamento crítico em relação as coisas.

Dessa forma, os textos literários de Monteiro Lobato podem permeiar o meio escolar contribuindo para o processo de alfabetização e de letramento na medida em que possibilitam o contato direto com as histórias, estimulando o gosto pela leitura e o desenvolvendo a compreensão textual. Há uma grande variedade de obras ricas e com reflexões atuais que podem ser degustadas em um trabalho pedagógico no qual haja intencionalidade de envolver a criança nos encantamentos da literatura infantil, objetivando o desenvolvimento da compreensão leitura, do letramento, da consolidação da alfabetização e da construção de um arcabouço literário no qual se valorize a cultura brasileira como um bem passível de todos.

Magda Sores (2020, p. 16), define a alfabetização como um “(...) processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, que pode ocorrer como base de ações que envolvem a leitura e a escrita. Esse processo é complexo e apresenta uma multiplicidade de possibilidades e de caminhos a serem trilhados. De acordo com Marlene Carvalho (2012), a alfabetização é um processo com tempo determinado para ocorrer, e é impreterível que seja de forma clara e objetiva.

Nessa perspectiva, em paralelo a alfabetização é necessário que seja desenvolvido o letramento (Cf. SOARES, 2020). Embora em alguns contextos as definições se confundam, enfatiza-se que alfabetizar está relacionado a ler e a escrever e letrar refere-se à compreensão leitora e ao que se destina socialmente a utilização da leitura e da escrita (Cf. CARVALHO, 2012). Na escola, devem ser desenvolvidas propostas que priorizem esses processos, bem como, que estimulem a intimidade com o texto literário e o desenvolvimento pelo gosto de ler.

Nesse contexto, a literatura infantil, além de amparar a alfabetização e o letramento, pode também germinar nas crianças um posicionamento mais crítico e reflexivo do mundo, do meio no qual estão inseridas. Délia Lerner enfatiza que, por meio do texto literário infantil, o que se deseja “(...) é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária” (LERNER, 2002, p. 28). Esse é o poder do texto literário infantil: mobilizar e agregar para vivências outras, que podem perpassar pela alfabetização e pelo letramento, agregando um contexto mais lúdico

e prazeroso, prezando pela criatividade, imaginação e fantasia.

A presença da literatura infantil na escola não a restringe à mera escolarização ou ao utilitarismo. Há possibilidade de um trabalho pedagógico que valorize a arte literária em sua essência sem fazer com que ela se reduza ao mero contato com os livros. Obras como as de Monteiro Lobato, por exemplo, presentes em salas de aula nas quais se desenvolvem a alfabetização e o letramento, podem levar a criança a compreender e saber buscar novas perspectivas, opiniões e posicionamentos diante das histórias apresentadas.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento desenvolvidos em uma perspectiva que contempla e valoriza a literatura infantil, pode ser relevante para o desenvolvimento escolar da criança, bem como de seu desenvolvimento como ser humano, na medida em que a “(...) leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento” (LERNER, 2002, p. 18), conduzindo ao conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca.

3. Metodologia

Para alcançar o objetivo do presente trabalho de realizar um breve estudo bibliográfico sobre as contribuições das obras de Monteiro Lobato para a alfabetização e o letramento na última década, traçou-se um percurso metodológico que consiste em uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa direciona-se ao levantamento teórico sobre uma temática, utilizando-se obras já publicadas (Cf. PIZZANI *et al.*, 2012).

Para desenvolvê-la, efetuou-se uma busca por publicações científicas realizadas entre os anos de 2012 e 2022, na base de dados Google Acadêmico, organizados de acordo com o ano de publicação e com a relevância ao tema, nos meses de outubro e novembro de 2022.

Os critérios utilizados para busca pautaram-se no intervalo de tempo já descrito, no fato de serem artigos científicos e a relevância em relação a temática do estudo. A busca realizada obteve resultados modestos, descritos a seguir.

4. Resultados e discussão

Na pesquisa bibliográfica realizada nos meses de outubro e novembro de 2022, na Base de Dados Google Acadêmico, optou-se por analisar somente artigos científicos publicados entre os anos de 2012 e 2022. No entanto, percebeu-se que o número de trabalhos publicados, nesse intervalo de tempo e cumprindo os parâmetros de relevância a temática da presente pesquisa, é muito reduzido. Fato que chama a atenção diante da indiscutível contribuição de Monteiro Lobato para a realidade cultural e educacional do Brasil e do potencial de suas obras como recursos de alfabetização e letramento em sala de aula.

Muitos trabalhos eram Monografias ou Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, pesquisas mais amplas, que não atendiam ao contexto do presente estudo. Foram encontrados também artigos científicos que enfatizavam a colaboração de Monteiro Lobato ao Ensino de Ciências e outros que atribuíam suas obras a um trabalho pedagógico interdisciplinar, não dando ênfase as questões que envolvem a alfabetização e o letramento. Algumas obras discutiam questões que envolvem preconceito racial relacionadas às obras de Lobato e não deixavam explícitas as abordagens que visavam a aquisição do código escrito e da compreensão leitora.

Dessa forma, foram selecionados apenas 3 artigos científicos que, de acordo com sua relevância, contribuíram para motivar reflexões referentes a temática do presente estudo.

Quadro 1: Artigos selecionados.

Nome do artigo	Autor (es)	Ano
Ainda vale à pena ler monteiro lobato?	Patricia Albuquerque de Campos Gomes	2016
Monteiro lobato e o Sítio do Picapau Amarelo nas práticas pedagógicas de alfabetização: a travessia histórica de 1930 ao universo contemporâneo	Denilza de Sousa Melo; Hofélia M. Pozzobom Muller	2017
Monteiro Lobato: um mergulho mágico nomundo daleitura	Valéria Maria Marques Fernandes	2018

Fonte: Elaboração própria.

Os artigos listados apresentam algumas considerações sobre a importância das obras do escritor Monteiro Lobato e confirmam que a sua utilização em sala de aula pode favorecer e contribuir para a alfabetização e o letramento. As obras ficcionais, presentes na literatura infantil, levam o leitor à reflexão sobre a realidade o que o cerca, apresenta outros mundos e realidades, na mesma medida em que liberta e estimula a imaginação, a

criatividade e o gosto pela leitura. As obras de Monteiro Lobato, nesse contexto, são de extremo valor. Muitos são os depoimentos de pessoas que se tornaram grandes leitoras por meio de suas maravilhosas histórias (Cf. GOMES, 2016). O autor se tornou referência de inovação em sua linguagem, resgatando o uso oral do texto literário.

Nessa perspectiva, como desenvolvedor da alfabetização e do letramento, auxiliando na consolidação da leitura e da escrita, bem como da compreensão leitora e do uso social do texto, as obras lobatianas caracterizam-se como importantes instrumentos e recursos de deleite e de conhecimento (Cf. GOMES, 2016). Elas resgatam o senso de que o funcionalismo atribuído à literatura infantil deve ser afastado das salas de aula, possibilitando de fato o desenvolvimento do leitor, o aproximando intimamente da leitura mais crítica e do texto literário (Cf. BELINTANE, 2013).

Mesmo passado tanto tempo de suas primeiras publicações, nota-se que Monteiro Lobato evidencia em suas obras temas que são atuais. Elas continuam a cativar os leitores adultos, adolescentes e crianças, despertando diferentes emoções e prazer em realizar a leitura e as muitas viagens pelo mundo da fantasia (Cf. MELO; MULLER, 2017). O fato de apresentar em seus textos a personificação de sujeitos que a sociedade tenta não lembrar, remete à necessidade de identificação do povo brasileiro com seu folclore, por exemplo. Essa visão evidencia as características de uma nação que culturalmente é rica, mas que por influências eurocêtricas (Cf. MELO; MULLER, 2017), negligencia o que há de mais genuíno em seu povo.

De acordo com Melo e Muller (2017, p. 2), “(...) é notório que este tipo de literatura tem sido utilizado no âmbito escolar como um elemento de construção do processo de alfabetização, bem como, instrumento de estímulo à leitura” e que sua presença nas salas de aula é muito relevante, pois

[...] a literatura é, sem dúvida, a forma de recreação mais importante na vida da criança: por manipular a linguagem verbal, pelo papel que desempenha no crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança; pela riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que oferece. (CARVALHO, 1993, p. 176)

O professor nesse processo incorpora papel importante, pois deverá agir como mediador, criando oportunidades para interações e socializações, enfatizando o valor das características apreciadas na leitura literária. “Esse processo deve ocorrer de forma lúdica e diversificada, numa abordagem contextualizada com a realidade na qual o mesmo está inserido”

(MELO; MULLER, 2017, p.3). Pois, dessa forma, a dinamicidade e criatividade na abordagem do livro de literatura poderão envolver as crianças em um enredo de leitura, facilitando e proporcionando o desenvolvimento da compreensão leitora infantil. De fato, “(...) tornar o livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores” (CRAIDY; KAERCHER; 2001, p. 83).

A formação de alunos-leitores(e letrados) perpassa pelos diferentes sentidos atribuídos a leitura. Como afirma Paulo freire (2001), a leitura das muitas vivências e próprio mundo ocorre anterior à leitura do código escrito. Evidencia-se que para desfrutar de todos os atributos de um livro de literatura infantil é necessário que as aprendizagens que envolvem a leitura e a escrita estejam em evolução, embora seja possível saborear o texto literário antes mesmo de estar alfabetizado (Cf. FERNANDES, 2018).

As obras de Lobato são campo fértil para o trabalho e consolidação da alfabetização e do letramento e também de diferentes componentes que compõem o currículo escolar. Esse campo pode ser explorado em uma perspectiva interdisciplinar. De acordo com Fernandes (2018), diferentes formas de linguagem e o respeito à fantasia infantil confirmam o significativo valor de seus textos literários, visto que podem ser verificados na prioridade dada a contextos da vivência local em seus escritos. A identificação com o texto literário pode gerar interesse e pertencimento. Esses são fatores primordiais para se tornar um amante ávido pela leitura e construir internamente as relações do imaginário com o mundo, atribuindo sentido e interesse pelo mundo letrado.

5. Conclusão

A literatura infantil leva para o universo infantil a magia do imaginário, conecta o infante à fantasia. Confirma que a arte e a cultura são fatores relevantes para construção de uma sociedade alfabetizada e letrada. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo realizar um breve estudo bibliográfico sobre as contribuições das obras de Monteiro Lobato para a alfabetização e o letramento na última década, visando iniciar discussões acerca do texto literário, como importante e necessário recurso, que pode estar presente em salas de aula desde os anos de escolaridade nos quais se iniciam e consolidam esse processo.

Com base nisso, a pesquisa torna-se propulsora de novos e aprofundados estudos, buscando novas perspectivas e olhares, bem como contextos e parâmetros. Monteiro Lobato foi um escritor ‘à frente’ de seu tempo, que amava as subjetividades brasileiras e queria que todos tivessem acesso e refletissem a partir de suas obras. Aprender a ler e a escrever a partir do contato com textos ‘lobatianos’ enriquece todo o processo, ampliando as possibilidades de desenvolvendo da compreensão leitora em um contexto muito mais prazeroso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A Literatura Infantil - Visão Histórica e Crítica*. 2. ed. São Paulo: Edart, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Patricia Albuquerque de Campos. Ainda vale à pena ler Monteiro Lobato? *ARTEFACTUM – Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 13, n. 2, 2016.

FERNANDES, Valéria Maria Marques. Monteiro Lobato: um mergulho mágico no mundo da leitura. *Letramento escolar: saberes e fazeres da docência*, p. 73, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

LENER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Denilza de Sousa; MULLER, Hofélia M. Pozzobom. *Monteiro Lobato e o sítio do Picapau amarelo nas práticas pedagógicas de alfabetização: a travessia histórica de 1930 ao universo contemporâneo*. 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed., reimpressão. São Paulo: Contexto: 2020.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da*

Informação, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Vanessa Alencar de Lima (UFNT)

vanessaamanelpl@outlook.com

César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFNT)

cesarpolitika@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo pretende-se mostrar que a prática de leitura de obras literárias possibilita melhor formação de cidadãos críticos nos aspectos políticos, sociais e ideológicos. Objetiva-se aqui discutir reflexões sobre o ensino da leitura literária em espaços formais de educação, pois é no referido espaço que a massa da sociedade tem contato com outras culturas e nuances sociais e incutir um interesse pela leitura de textos literários, em especial a literatura canônica, em busca de oferecer ao aluno condições para debater, e se posicionar com criticidade na sociedade que é acometida por variados temas. O texto compartilha do que defende os teóricos Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019), que discutem sobre a formação do leitor; Dalvi, Rezende, Jouver-Faleiros (Orgs) (2013); Candido (1972) e Regina Zilberman (2008, 2009), dentre outros que abordam o papel da literatura na escola. A pesquisa é de cunho bibliográfico, baseando-se em leituras e visão aprofundada das questões sobre a formação de aluno leitor. A investigação se baseia no como promover a leitura de textos literários na educação básica desde os anos iniciais (considerando-se o ensino fundamental). Pretende-se apresentar a importância de se inserir a leitura de textos literários em sala de aula em promoção à formação de cidadãos que usam o ato de ler para ativar e processar criticamente o mundo que os cerca.

Palavras-chave:

Ensino. Leitura. Literatura.

ABSTRACT

This article intends to show that the practice of reading literary works enables a better formation of critical citizens in political, social and ideological aspects. The objective here is to discuss reflections on the teaching of literary reading in formal spaces of education, since it is in that space that the mass of society has contact with other cultures and social nuances and instills an interest in reading literary texts, especially literature canonical, seeking to offer the student conditions to debate, and critically position himself in the society that is affected by various themes. The text shares what the theorists Marisa Lajolo and Regina Zilberman (2019) defend, who discuss the formation of the reader; Dalvi, Rezende, Jouver-Faleiros (Orgs) (2013); Candido (1972) and Regina Zilberman (2008, 2009), among others that address the role of literature in school. The research is bibliographic in nature, based on readings and an in-depth view of questions about the formation of student readers. The investigation is based on how to promote the reading of literary texts in basic education from the early years (considering elementary school). It is intended to present the importance of inserting the reading of literary texts in the classroom in order to promote the formation

of citizens who use the act of reading to activate and critically process the world around them.

Keywords:
Literature. Reading. Teaching.

1. Introdução

A leitura se tornou uma ferramenta para estreitar mundos, nivelar as diversidades sociais e favorecer o indivíduo, pois o quanto mais lê, mais integrado fica seu pertencimento ao mundo. A leitura de textos com linguagem criativa deve ser instigada desde muito cedo, iniciando-se pela leitura de imagens, mas nos referimos aos textos de forma escrita, lidos e mediados em sala de aula, isto é, os textos lidos a partir da intensão de se formar alunos leitores.

Compreendendo a importância de se iniciar a leitura de textos com linguagem criativa nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, substanciando o quanto essa leitura pode promover significação, se mediada por profissionais experientes. No entanto, tudo isso deve acontecer sob a ótica de estratégias diversas a fim de atingir todos os públicos, mas principalmente favorecer ferramentas para o aluno ampliar essas leituras para além dos muros da escola. Isto é, buscar a formação de um leitor profícuo, crítico e que saiba usar esse conhecimento na sua vida cotidiana.

O objetivo geral, é fazer entender como os textos podem ser melhor trabalhados, lidos, explorados em sala de aula, visando a valorização da imaginação do leitor, bem como estimular o hábito pela leitura e promover interação do leitor/ texto/ contexto e autor.

Nessa proposta, apresentamos que a leitura primada é a leitura literária favorável ao ensino como um todo, como assegura Barthes (1979) “todas as disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (Cf. BARTHES, 1979 *apud* DALVI, 2013, p. 71).

Logo, a problemática da pesquisa, pauta no seguinte questionamento: como a prática de leitura realizada em sala de aula contribui para a formação do sujeito-leitor? Ademais, como esta colabora na formação de leitores críticos possíveis de ampliar a prática para outrem.

Na proposta, esboçamos como aporte teórico: Dalvi, Rezende, Jouver-Faleiros (Orgs.) (2013); Candido (1972; 2019); Zilberman (2008-2009) e Barros (2016) ambos falando da importância de se formar um

público leitor por meio da literatura e em espaço escolar, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, que recomenda o texto para promover o ensino.

Por conseguinte, o trabalho apresenta além da introdução e considerações finais, os tópicos: Literatura e Ensino; Passos e Espaços do ensino de Literatura; Leitura literária e mediação, e Escola: Espaços de Leitura para melhor situar a defesa de cada teórico e traçar um panorama de nossas concepções do ensino de literatura.

Ademais, traçamos um percurso de desenvolvimento do trabalho fundamentado na pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2007),

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2007, p. 44)

Dessa forma, nosso aporte teórico aprofunda os estudos sobre literatura, ensino e formação de aluno leitor desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, para muitos, a escola é a porta de entrada dos alunos na prática de leituras literárias de maneira a favorecer ao público os múltiplos significados do texto.

2. Literatura e ensino

A literatura se relaciona intrinsecamente com o ensino quando um dos pilares da educação é formar leitores competentes, intermediada pela leitura literária promove no leitor uma encenação da realidade doutrora, como também a lume condições de confrontar-se ou de se reinventar a partir das leituras que os atravessam. Quando vislumbramos o que seja literatura, conforme defende Colomer (2007):

A literatura é sentida como uma das formas em que se auto – organiza e se auto – representa o imaginário antropológico e cultural, um dos espaços em que as culturas se formam, se encontram com outras culturas, as absorvem, pretendem confrontar-se ou conquistá-las; ou bem elas desenvolvem, no seu interior, modelos alternativos aos existentes, ou criam modelos e imagens do mundo que, através da retórica da argumentação e da persuasão, tratam de impor-se aos diferentes estratos de público que configuram o tecido social. [...] a literatura oferece importantíssimos suportes e modelos para compreender e representar a vida interior, os afetos, as ideias, os ideais, as projeções fantásticas e também, modelos para representarmos nosso passado, o de nossa gente, e o dos povos, a história. (CASSARINI; FREDE-
RICIS, 1988 *apud* COLOMER, 2007, p. 29)

Em conformidade com os autores, vemos que a literatura pode exercer um papel de influência para com o leitor, logo, apresentada com uma organização concatenada de progressão, seja direcionada aos públicos em específicos, uma vez que, segundo Barthes (1979), “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é preciso” (BARTHES, 1979, p. 18-19 *apud* DALVI, 2013, p. 71).

O que concerne o uso de textos literários na educação infantil, Dalvi (2013) assevera que “o trabalho com a oralidade e com as formas populares frequentemente não é visto como uma inserção no mundo da literatura” (DALVI; REZENDE; JOUVER-FALEIROS, 2013, p. 71). Entende-se que a partir desse contexto e modalidades textuais, é que se favorece a criança, ampliando ou conhecendo as manifestações de leituras; mesmo antes de estarem inseridas no mundo das crianças autônomas, isto é, as que escolhem e leem seus próprios textos selecionados.

A leitura de forma progressiva abrange os textos verdadeiramente literários, e as crianças nas primeiras inserções de textos de literatura já podem particularizar algumas características dos gêneros textuais a partir da sonoridade e do uso da linguagem, desde que sejam alunos instigados e incentivados pelo professor à leitura de textos integrais e cada vez mais sofisticado e elaborado.

Conforme Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 10), a escritora Rouxel “propõe a necessidade de uma reflexão, primeira, a propósito da concepção de literatura que está na origem das orientações didáticas e de suas transformações no campo dos estudos literários”. Tais transformações servem como meio para dar voz ao leitor, permitindo a construção do conhecimento a partir das leituras. Partindo disso, Zilberman (2008, p. 07) reverbera que “Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor”. Logo, a escolarização da literatura no Ensino Fundamental Anos Iniciais já deveria ter sido realizada, a literatura somente contribuiria nas etapas de formação do aluno que já é considerado leitor nas etapas subsequentes. No entanto, para que se priorize o ensino de textos literários para todos os estágios do indivíduo, é necessária uma adaptação de práticas quanto ao ensino na formação do perfil do ascendente leitor.

Se esse é o ângulo individual da leitura, o ângulo social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o

diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. (ZILBERMAN, 2008, p. 17)

Essa troca de ideias dos textos faz o leitor pensar o que é possível e o que é impossível. Esse diálogo é o início de uma aproximação com a literatura, porque para isso acontecer, é necessário a prática da leitura. Portanto, é lendo literatura que se forma o leitor, e por isso seu surgimento foi algo decisivo para o progresso na formação de leitores. Lajolo e Zilberman (2007) salientam que a literatura brasileira tem seu início de expansão a partir do século XVIII. Conforme as autoras,

[...] como sugere Antonio Candido a propósito da literatura, a partir do final do século XVIII, vários fatores viabilizaram a configuração de uma literatura brasileira, no sentido de que autores e obras já circulavam nas ainda precárias aglomerações que, em nome do ouro e da administração colonial, ocorreram em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 24)

A circulação de livros, mesmo que em precárias condições, contribuíram muito para o desenvolvimento das práticas de leitura, inclusive as realizadas na escola. Vemos que nas histórias lidas pelos alunos, muitos se identificam com a narrativa, principalmente, quando se trata do narrador, ou o personagem principal ser uma criança. Ainda de acordo com as autoras (p. 32), “a presença de um protagonista criança é um dos procedimentos mais comuns da literatura infantil”. Nesse ponto, o mundo literário infantil, quanto mais explorado mais familiar fica, torna-se mais atraente para seguir com a leitura.

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. (ZILBERMAN, 2008, p. 18)

Diante disso, o público infanto-juvenil evidencia durante a leitura literária que há um diálogo com a obra, uma vez que a linguagem, e muitas vezes os temas abordados, atravessam sua leitura a partir de percepções familiares. Dessa forma, percebemos os motivos que levam os jovens a terem preferência por textos fictícios, pois para eles é um mundo mais convincente. Para essa concepção, Candido (1972, p. 84) afirma: “Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar.”. Ademais, se a literatura é um organismo capaz de

mudar concepções, transformar a vida do cidadão, cabe ao professor, mediador institucionalizado, considerar como a prática à leitura literária, aquela que leva o aluno atribuir sentido às leituras e se construa um leitor literário de forma crítica.

Contudo, segundo o que diz Rouxel (2013) pensar em um ensino da literatura que vise uma cultura literária que promova condições ao leitor para construir uma internalização das obras no prisma de explorar ou reconhecer, seja na sua forma imaginária ou virtuais, constrói uma cultura interior, “concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir” (ROUXEL, 2013, p. 19).

Assim, pensamos que o ensino depreende numa finalidade, e no ensino de Literatura, ainda de acordo ao pensamento de Rouxel (2013),

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra. (DALVI; RESENDE; JOUVER-FALEIROS, 2013, p. 20)

Coadunamos com a defesa da pesquisadora, e acrescentamos que para a construção do sujeito leitor, é necessário que o professor seja capacitado para guiar o repertório literário, seja preparado para dirimir a recepção das leituras do aluno, conduzindo para a apreciação literária sem desprezar suas concepções internalizadas. Mestres que vejam a recepção estética com variadas tangentes, as histórias das obras literárias de qualidade não devem ser previsíveis, mas que influenciem ao aluno construir seu senso crítico. Destarte, Eagleton (2017) afirma que

Em todo caso, as obras de literatura não significam apenas uma coisa só. São capazes de gerar repertórios inteiros de significados, alguns dos quais se alteram à medida que a própria história vai mudando, e nem todos são necessariamente deliberados. (EAGLETON, 2017, p. 107)

Assim, cada obra literária traz consigo demasiado valor que acaba por ser estudada de acordo com a disposição dos elementos de uma frase. Isso é o que denominamos de estilística, acontecendo frequentemente com os textos produzidos pela literatura regionalista, em que autores como Coelho Neto e Simões Lopes Neto têm grande destaque.

Para Candido (1972, p. 88), “nos livros regionalistas, o homem de posição social mais elevada nunca tem sotaque, não apresenta peculiaridades de pronúncia, não deforma as palavras, que, na sua boca, assumem o estado ideal de dicionário”. Essa representação do homem é fator marcante nas obras nordestinas, tanto quanto representar o homem rústico do sertão

brasileiro, trazendo a visão de criador e criatura.

Assim, podemos observar que ao incluirmos as obras literárias nas práticas metodológicas estamos fazendo literatura, incutindo-as em sala de aula e estimulando os alunos a usarem na sua vida afora. Oliveira (2011, p. 120) afirma que “estamos assumindo o compromisso de fazer literatura, isto é, de fazer a literatura acontecer junto às novas gerações”. Esse fazer se constitui de processos e ações que devem ser realizados, a começar pelo acesso aos livros, que devem chegar às mãos do receptor para ser lido, passando pela necessária mediação do professor leitor e que se posicione criticamente como condutor dessas leituras, outro que julgamos também muito interessante é o envolvimento da comunidade escolar e família na prática de se ler e fazer literatura.

3. Passos e espaços do ensino de literatura

É com as histórias ficcionais que os alunos mais se interessam para ler, muitos atentam-se para o seguimento da narrativa com o suspense do que ainda vai acontecer. Quanto a isso, Lajolo e Zilberman (2007) ressaltam que

A literatura infantil brasileira, elaborando ficcionalmente seus modelos narrativos e heróis, funda um universo imaginário peculiar que se encaminha em duas direções principais. De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 65)

A literatura infantil tem a incumbência de promover essa elaboração das obras fictícias, as mais lidas pelos jovens. Com isso, as narrativas de ficção apresentam fortes indícios de agradar e influenciar as crianças para a leitura, principalmente aos iniciantes. Nesse sentido, Oliveira (2011) destaca:

[...] leitores iniciantes, a construção do mundo de ficção apoia-se em elementos esquematizados, muito simples, em que ambientes e caracteres humanos são delineados a partir de conceitos dicotômicos (longe/perto, claro/escuro), ao alcance do entendimento infantil, como na história da Branca de Neve. (OLIVEIRA, 2011, p. 124)

Percebe-se que as narrativas de ficção trazem todo um cenário mágico, o qual o leitor nota pela expressão “Era uma vez”, demarcando um tempo e espaço imprecisos, trazendo conflitos como lidar com ciúmes, inveja e brigas, existindo um paralelo entre fantasia e realidade, expondo as

crianças à reflexão.

Esse percurso de ensino literário, é necessário para o crescimento dos alunos, tendo sempre o professor como mediador a pontuar considerações pertinentes a análise da narrativa. O educador de que discorreremos, incentiva seus alunos às diversas formas de ler, seja pela escuta, pela exploração autônoma das leituras, levam seus alunos a prática da escrita, além de usarem esses conhecimentos para além dos muros da escola.

O último milênio é marcado pelas reflexões sobre como promover um ensino que abrace as necessidades individuais e sociais de uma sociedade marcada por tentativas de encontrar uma “ponte” que ligue esses dois elementos. Uma vez que o ensino atual incorpora grandes heterogeneidades, facultado a todas as classes sociais com escolas disponibilizadas onde há concentração de moradores, é notado grandes divergências na qualidade do acesso material e imaterial nessas escolas.

Enumeramos diversos fatores que impedem uma educação de qualidade. Partimos das estruturas físicas sucateadas ou improvisadas, falta de acesso a materiais que facilitam ou atraíam o público escolar; falta de investimento no aperfeiçoamento profissional; acervos de livros e bibliotecas que não atendem as necessidades, seja pela insuficiência ou ineficiência; falta de recursos tecnológicos e financeiros para equipar a escola, e os baixos salários que não fomentam convicção para o profissional se manter na profissão, termina abraçando para a função quem não construiu uma formação interior cultural para esse papel, mas os que escolheram o curso por motivo empregatício.

Os argumentos expostos coadunam com o que a pesquisadora Zilberman (2008, p. 14) evidencia: “o empobrecimento da escola pública é visível em todo o país, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores”. Esse enfraquecimento da escola pública é uma situação geral que abrange a educação, embora a escola surgiu o objetivo de atender ao público de elite da sociedade, como assevera Zilberman (2008):

Relativamente à leitura, que ocupa a base do ensino e da qual se espera tanto, a pergunta talvez seja: que tipo de leitura caberia à escola estimular? Por muito tempo a resposta foi facilmente enunciável, já que, como a escola destinava-se sobretudo às elites, tratava-se de difundir a língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aula. (ZILBERMAN, 2008, p. 15)

A escola de hoje precisa se atualizar quanto qual literatura ensinar

para esse público tão heterogêneo com necessidades elementares, desde o acesso a livros de qualidade e em quantidade, investimentos na formação e permanência de professores que asseguram uma formação de qualidade para esses alunos. Por conseguinte, essas implementações demandam recursos financeiros e intelectual.

Logo, a leitura é viável para aprendizagem dos discentes e alicerce que contribui para a formação do leitor. Zilberman (2008, p. 17) sustenta que “o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto”. Esses debates promovidos pela discussão da leitura estimularam os jovens ao diálogo e expõem os seus gostos literários, permitindo o confronto literário entre si.

4. Leitura literária e mediação

Partimos do pressuposto que mesmo com as leituras não podemos fazer as crianças serem melhores, já que a literatura não se responsabiliza por questões psicológicas. Ficando-nos facultado instigá-las à prática da leitura ao nível de autonomia para que se façam sujeitos capazes de escolher o que ler. Com isso, abrir rodas de discussões envolvendo as crianças num diálogo de apreciação, em prol de incumbir ao sujeito à análise de suas próprias escolhas.

Segundo Brasil (1998, p. 38), “a leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero”. Ao seguimento dessas etapas, após a leitura é que partimos para a produção textual, atividade esta que é interligada ao hábito de ler. Sabemos que além de contribuir na produção de textos, também traz como função permitir aprendizagem pela experiência das leituras, pois todo texto literário, é também um texto de ensinamento.

Eagleton (2017, p. 61) cita que “inúmeras obras realistas convidam o leitor a se identificar com seus personagens. Espera-se que sintamos como é ser outra pessoa, mesmo que não gostemos muito da ideia de sermos efetivamente esse outro alguém”. Logo, a experiência literária é refletida sobre as ações que passamos desde as mais simples até as mais complexas, retratando a função do texto literário, quando a História vai se unir ao literário, a literatura está no rol de narrar questões da história,

propiciando outras possibilidades de leitura, lendo até mesmo textos já considerados esquecidos. Eagleton, em sua obra *Como ler literatura* (2017), evidencia a ambiguidade e literariedade presente nos textos. Conforme o autor, “As obras literárias geralmente sabem coisas que o leitor não sabe, ainda não sabe ou talvez nunca venha saber” (EAGLETON, 2017, p. 67). As palavras que o autor traz na obra pode mostrar um sentido que instigue o leitor a querer mais e mais, desconhecido no seguimento da narrativa é o caminho para continuar lendo e fazendo suas anotações sobre a narrativa. A escrita então surge nesse contexto como compensação do entendimento da história, ademais que a leitura e a escrita estão entrelaçadas, são habilidades importantíssimas ao sujeito-leitor.

Destarte, que ao pensarmos nas habilidades escritas, Barros (2016, p. 30) afirma que, “partindo do princípio que o objetivo principal da escola é formar aluno como cidadão da cultura escrita, faz-se necessário que ela não só ensine literatura, uma vez que a formação pessoal, nesse termo, requer muito mais que isso, é preciso ler literatura”. A autora evidencia que a produção textual advém de contribuições tidas perante leituras já realizadas pelo próprio aluno, denotando uma inter-relação de ambas as atividades (ler e escrever) e como o processo de escolarização, bem realizado, contribui para que o contexto literário seja alicerçado. Dessa forma, tomamos por base os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa que trazem os tipos de leituras, discutiremos algumas destas:

Leitura autônoma: A leitura autônoma envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência.

Leitura colaborativa: A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.

Leitura em voz alta pelo professor: Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor.

Leitura de escolha pessoal: São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos e etc. (BRASIL, 1998, p. 73)

Portanto, a realização de práticas de leituras de forma cotidiana segundo Brasil (1998, p. 19), “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. Logo, para termos a efetivação e sucesso com a leitura literária, é necessário que os

livros a serem lidos variem de acordo com a turma, papel que exige critérios e conhecimento do docente, em prol de promover no alunado um encontro literário, um diálogo entre leitor e autor mediante a obra lida, favorecer conhecimento que levam o aluno a escolha de suas leituras, dessa forma contribuir com segurança e qualidade para a formação do aluno leitor. Diante disso, a leitura permite que o leitor reaja com o que lê, conforme Compagnon (1999):

Aquilo de que nos lembramos, aquilo que marcou nossas leituras da infância, dizia Proust, afastando-se do moralismo ruskiano, não é o próprio livro, mas o cenário no qual nós o lemos, as impressões que acompanharam nossa leitura. A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. (COMPAGNON, 1999, p. 143)

Para o discente, o ato de ler traz a associação das palavras juntamente com a interpretação do nosso mundo, as experiências, situações do cotidiano processadas cognitivamente. Durante esse processo, as palavras são organizadas no subconsciente do indivíduo até serem fonte de significado para ele. Conforme Moura (2010),

[...] outro fator que interfere no processamento da leitura é a emoção, já que, quanto mais o leitor identifica-se com o que lê, mais convincente a obra torna-se para ele. Alguns estudiosos afirmam que a afetividade é essencial para tornar a leitura mais significativa. (MOURA, 2010, p. 192)

Quanto mais emoção for dedicada à obra lida pelo leitor mais significado trará, desse modo o leitor poderá ampliar suas inquietações como também pode respondê-las, permitirá tornar-se a cada leitura um ser mais crítico ao fazer interpretações. Embora as interpretações sejam de acordo a percepção estética do leitor para com a obra lida, está não subjaz determinar padrões para a análise literária do texto. Segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa,

[...] um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Assim, a competência leitora deve ser baseada na capacidade de assimilação e adaptação da realidade identificando o que está subentendido, realizando a leitura por camadas de profundidade. Por fim, prima-se que a leitura apresentada para ampliar conhecimento do público leitor deve acontecer a partir do considerar as leituras de mundo do público.

Por fim, para a formação de aluno “leitor” coadunamos com Brasil (1998, p. 71) quando afirma que “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura”. Desse modo, as condições a ser ofertada para a formação de leitores críticos de literatura demanda uma compreensão de todo o processo do fazer e do ler literatura, onde o aluno não somente descobre os elementos que compõe o texto, como também os elementos de produção, interaja com o contexto, autor e enredo construindo sua biblioteca interior.

5. Escola: espaço de leitura

Para muitos críticos, a escola desempenha o papel de conduzir intelectualmente os jovens, que de acordo Young (2007, p. 1290), se tratava de um espaço que servia para padronizar seus membros a um estilo, a uma forma de conhecimento, a qual afirma “no livro Vigiar e punir, Foucault (1995) agrupou escolas com hospitais, prisões e asilos, considerando-os como instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de disciplinas escolares”.

Dessa forma, ainda é referência de muitos alunos como alicerce de seu desenvolvimento social e onde agregam conhecimento no decorrer da vida estudantil. Embora a vigilância não seja para com o aluno, mas para o aluno ofereça um espaço de qualidade no ensino oportunizando progredir socialmente. Segundo Brasil (1998),

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

A escola como espaço que favorece o exercício da leitura e da escrita de forma gradativa e pensada, para muitos é o único espaço usado com essa finalidade, como ainda citando Brasil (1998, p. 25), “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção”, ou seja, é o ambiente que dispõe de livros para os estudantes constituírem o hábito pela leitura. Quando,

[...] tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola

deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p. 71)

De fato, é a complexidade dos textos ensinados na escola quem vai dirigir para uma formação intelectual dos jovens, a que Young (2007) denomina como “conhecimento poderoso”. Esse, por sua vez, é o que os pais, mesmo de maneira implícita, têm expectativas que seus filhos possam aprender na escola. Segundo o autor,

[...] assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294)

Ao tratarmos do mundo infantil, devemos respeitar e procurar compreender as diversidades existentes que encontramos no ambiente escolar. E como o conhecimento que é perpetuado dentro da escola reflete no meio social dos estudantes, devemos ter em mente a importância de ensinar respeitando as diferenças existentes e a cultura dos jovens. O fato de contribuir para o crescimento crítico desses, ainda não demonstra o domínio completo de todo conhecimento existente. O processo de aprendizagem é contínuo e deve ser progressivo dentre as limitações de cada sujeito, como corrobora Candido (2019):

[...] lembramos que Rousseau discerniu há mais de duzentos anos que o menino não é um adulto em miniatura, mas um ser com problemas peculiares, devendo o adulto esforçar-se por compreendê-lo em função de tais problemas, não dos seus próprios; e que, no entanto, depois de dois séculos a maioria dos bancos, civilizados, continua a tratar os seus filhos e alunos como se esta verdade não estivesse consagrada pelos teóricos e pela observação de todo dia. (CANDIDO, 2019, p. 51)

Com essa visão, além da escola cumprir seu papel de oferecer a todas condições favoráveis ao desenvolvimento intelectual e moral, também precisa trabalhar em consonância as peculiaridades e particularidades, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. Assim, o ensino de Literatura pode ser o “portal” que conduz todos a um ensino profícuo e de integração. A literatura se mantém na função de permitir e direcionar o crescimento do estudante. Segundo Candido (2019),

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-

a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2019, p. 84)

Justamente por isso, a escola desempenha um papel essencial na sociedade, é o ambiente propício para a leitura da literatura, e se tratando de inserir desde os primeiros anos da educação básica, momentos em que a criança traz para a sala de aula suas impressões das leituras oralizadas, contribui para o crescimento do estudante e melhor desenvolve as habilidades cognitivas. Para Gonçalves (2013, p. 13), “é muito importante que a escola contribua para a preparação de alunos capazes de participar como sujeitos do processo de desenvolvimento da aprendizagem”.

Rocha (2017) concorda com a visão exposta por Gonçalves (2013) “(...) a escola deve ser compreendida como integrante do processo de formação do cidadão e da sociedade, e não apenas como uma mera reprodutora de conhecimentos, mas como uma produtora de conhecimentos comprometida socialmente” (ROCHA, 2017, p. 20011). Dessa forma, sabemos que a escola é onde se contempla grande parte das vivências que o aluno tem, trazendo suas experiências para o ambiente escolar, cenário que ocorre de fato a formação do cidadão, eleva a condição de se posicionar criticamente nas leituras.

6. Considerações finais

Portanto, este estudo trouxe reflexões sobre a literatura que sendo utilizada na escola, em conjunto com as práticas de leitura, demanda grande importância no percurso de desenvolvimento do aluno como cidadão. E mostrou como a escola contribui de maneira positiva para que haja o clube da leitura literária em prol da formação de leitores. Faz um percurso sobre a literatura defendida para a escola por teórico renomados e sobre a importância de se contar com um professor leitor para mediar as leituras e conduzir de maneira progressivas a leitura de obras que estimulam os alunos formarem suas bibliotecas interiores e as usem na sua vivência externa a escola.

Nota-se que as inquietações em prol de um ensino que priorize o texto literário para o ensino e promoção de um ser político, ainda engatinha, pois entendemos que se trata de um processo e não demanda somente conhecimento prático por parte do professor, requer políticas

públicas eficientes e urgentes para resolver o problema da falta de acervo de qualidade e em quantidade, incentivos financeiro para a capacitação profissional, equipar e locar as escolas de forma a instigar o desejo do alunado fazer parte da comunidade, e principalmente regulamentar de forma norteadora e catalizadora o ensino por meio do texto literário, pois como fora mencionado anteriormente, a literatura ensina as demais disciplinas, então é um objeto completo para expandir conhecimento e promover um encontro do aluno consigo mesmo. Pois a literatura é capaz de levar o indivíduo a vivenciar situações que na sua forma materializada não seria possível, mas passa a conhecer.

Contudo, o estudo traçou um panorama da nossa defesa ao ensino de literatura a começar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ação que não está presa a uma disciplina, ancoramos nossa defesa aos teóricos consultado, o quanto essa prática pode consubstanciar na formação de sujeitos críticos e que saibam se posicionar com coerência sobre as demandas surgidas. Como também pontuamos um despertar para os docentes que se sentirem incomodados pela a inercia do seu público, não alcançando os resultados esperados com o planejamento das atividades, abraça o que esses teóricos defendem e vamos incorporar no fazer pedagógico textos que estimulam e abranjam conhecimentos que vão além do esperado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 2. ed. Livro Digital (pdf): edições Câmara, 2019. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/literatura-brasil-leira-o-cortico>. Acessado em: 18 de set. 2022.

BARROS, Rosiane Pereira da Costa. Texto literário e interdisciplinaridade: implicações na formação de leitores. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2016. 165f. Disponível em: <http://https://core.ac.uk/display/289275472> Acessado em: 06 de out. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. 506. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 24 de set. 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, São Paulo, set. 1972. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/201482397/A-literatura-e-a-formacao-do-homem> Acessado em: 16 de out.2022

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. 13. ed. 1ª reimpr. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2019.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

EAGLETON, Terry. *Como ler literatura: um convite* / Terry Eagleton; tradução Denise Bottmann. 1. ed. Porto Alegre-RS: L&PM, 2017.

GONÇALVES, Debora Souza Neves. *A importância da leitura nos anos iniciais escolares*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2013.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – *Como elaborar projetos de pesquisas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOURA, Vagner Aparecido de. A importância da leitura nas escolas brasileiras contemporâneas. In: XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro: CiFEFiL. Disponível em: https://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/191-207.pdf Acessado em: 20 de out. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil e brasileira: histórias e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, Leda. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil com a palavra o educador*. São Paulo, DCL, 119-33, 2011.

ROCHA, Camila Rodrigues de la. O papel da escola na construção de uma formação cidadã: vertentes reflexivas a partir da intervenção dos meios de comunicação em massa no cotidiano dos alunos. In: XIII EDUCERE (Congresso Nacional de Educação), p. 20009-14. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27378_14313.pdf. Acessado em: 11 de out. 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, v. 28, n. 101, p. 1287-302, Campinas, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.des.unicamp.br>. Acessado em: 05 de set de 2022.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, [S.l.], v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 30 set. 2022.

DA FALA PARA A ESCRITA: O USO DE REGRAS NÃO PADRÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Carvalho Lima (UEMASUL)

mc420089@gmail.com

Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)

maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

O estudo é sobre o uso de regras não padrão por alunos do Ensino Fundamental. O objetivo geral consistiu em analisar o uso de variedade linguística por alunos das turmas de oitavo e nono anos de uma escola pública da rede municipal de Açaílândia-MA. Como objetivos específicos, buscou-se verificar, na primeira categoria de análise, a transposição da fala para a escrita; e a segunda focou na mediação do ensino diante do uso de regras não padrão, pelos alunos. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico. A teoria usada para o embasamento deste trabalho veio dos estudos de Bortoni-Ricardo (2019; 2005; 2004), Botelho e Leite (2005), Soares (2017), *inter alia*. Verificou-se, nos dados apresentados, que grande parte da ocorrência de variação na escrita dos alunos é de natureza fonológica, tais como a apócope, aférese, desnasalização e ditongação; portanto, refletem a variação dialetal da comunidade de fala deles. Observou-se, ainda, dificuldades de concordância e erros decorrentes do próprio sistema arbitrário de convenções da escrita. A mediação do ensino consistiu em destacar o fenômeno variável identificado na escrita do aluno e justapor com a variedade padrão. Assim, o estudo demonstrou a necessidade de o trabalho pedagógico focar nas diferenças entre fala/escrita e regra padrão/não padrão, visto que esses estudantes, embora nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda encontram dificuldades no uso da língua padrão.

Palavras-chave:

Ensino Fundamental. Variação linguística. Regras não padrão.

ABSTRACT

The study is about the use of non-standard rules by elementary school students. The general objective was to analyze the use of linguistic variety by students in the eighth and ninth grades of a public school in the municipal network of Açaílândia-MA. As specific objectives, we sought to verify, in the first category of analysis, the transposition of speech into writing; and the second focused on the mediation of teaching in the face of the use of non-standard rules by students. For this, a research with a qualitative approach of an ethnographic nature was carried out. The theory used to support this work came from studies by Bortoni-Ricardo (2019; 2005; 2004), Botelho and Leite (2005), Soares (2017), *inter alia*. It was verified, in the data presented, that a large part of the occurrence of variation in the students' writing is of a phonological nature, such as apocope, apheresis, denasalization and diphthongization; therefore, they reflect the dialect variation of their speech community. Difficulties in agreement and errors resulting from the arbitrary system of writing conventions were also observed. Teaching mediation consisted of highlighting the variable phenomenon identified in the

student's writing and juxtaposing it with the standard variety. Thus, the study demonstrated the need for the pedagogical work to focus on the differences between speech/writing and standard/non-standard rule, since these students, although in the final years of Elementary School, still find it difficult to use the standard language.

Keywords:

Elementary School. Linguistic variation. Non-standard rules.

1. Introdução

No contexto de sala de aula, a variação linguística não se mantém do portão para fora da escola. A diversidade cultural e linguística permeia a fala e a escrita de alunos nos diversos contextos de interação. No entanto, nem sempre as diferenças dialetais são respeitadas e consideradas e, por vezes, tampouco recebem tratamento adequado no ambiente escolar. Muito do que ocorre na mediação do processo de ensino e aprendizagem, quanto à variação linguística, pode ser devido à falta de conhecimento ou por conhecimento elementar no processo de formação docente. Nesse sentido, o (re)conhecimento da variação linguística torna-se imprescindível no ensino de língua materna, uma vez que o uso de regras não padrão, pelos alunos, pode refletir a dialeção da comunidade de fala deles (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Segundo Coelho *et al.* (2020, p. 16), “a variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”. Desse modo, existem diferentes maneiras de dizer a mesma coisa sem prejuízos em relação ao significado do que se quer expressar com determinada variedade linguística, pelo fato de não haver alteração no sentido. Ainda, cumpre dizer que a ocorrência do uso de regras não padrão é maior na fala/oralidade. No entanto, pode ocorrer, também, na escrita Cf. (MARCUSCHI, 2010), principalmente na produção textual de alunos nos iniciais do processo educacional. E, quando não mediação adequada do ensino, pode se alongar até as séries posteriores.

Em vista disso, a pesquisa partiu da necessidade de se refletir sobre o uso de regras não padrão por alunos do Ensino Fundamental. Assim, o *corpus* deste trabalho constitui-se de textos escritos por estudantes das turmas de oitavo e nono anos de uma escola pública da rede municipal de Açailândia-MA. O objetivo geral foi analisar o uso de regras não padrão, pelos alunos, com ênfase nas diferenças dialetais. Como objetivos específicos, buscou-se identificar a interferência da fala na escrita dos discentes; e averiguar como ocorre a mediação do ensino diante do uso de regras não

padrão, pelos alunos. Para isso, os dados da pesquisa são divididos em duas categorias, a primeira, para se verificar o uso de regras não padrão, e a segunda procurou focar na mediação do ensino.

Convém mencionar, também, que a pesquisa integrou o projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UEMASUL) intitulado “Reflexões sobre o uso de regras não padrão, decorrentes de diferenças dialetais, na escrita de alunos do oitavo e nono ano de uma escola pública da rede municipal de Açailândia”. Este trabalho está dividido em cinco partes. A primeira é a introdução, na segunda é o aporte teórico; a terceira contém a metodologia; na quarta, encontra-se a análise e a discussão dos dados; e na quinta estão as considerações finais.

2. A sociolinguística e a escola na sociedade: uma abordagem necessária ao ensino de língua materna

Ao retomar-se a gênese da Sociolinguística, vê-se que o surgimento dessa vertente teórica foi motivado por uma problemática de interesse em comum entre os sociolinguistas pioneiros: o baixo desempenho escolar de alunos residentes nos guetos e falantes do vernáculo afro-americano. Segundo Bortoni-Ricardo (2019, p. 12), tal problemática proveio, pois, da “(...) constatação de que crianças oriundas de grupos minoritários apresentavam desempenho escolar muito inferior aos das crianças provenientes da classe média e classe alta”. Com o avanço dos estudos na área, averiguou-se que essas diferenças linguísticas, na verdade, estavam associadas às desigualdades de acesso aos bens econômicos e culturais, incluindo a cultura de letramento, por ser esta mais acessível às classes mais abastadas da sociedade estadunidense.

Cumprе ressaltar que, embora não priorizadas as questões educacionais no trabalho variacionista de Labov, é certo dizer que suas pesquisas causaram impacto no sistema educacional em meados do século XX, principalmente com relação às diferenças linguísticas. Isso se deveu ao fato, por exemplo, de seu posicionamento contrário à teoria da privação linguística implementada e difundida nas escolas estadunidenses. Ao tratar do posicionamento do sociolinguista norte-americano frente a essa realidade, Soares (2017) postula:

Labov insistiu repetidas vezes nas contradições evidentes entre os resultados de suas pesquisas e a teoria da deficiência linguística; pode-se dizer que ele desmistificou a lógica que atribuía à “privação linguística” as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas socialmente

desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e sociedade em geral, não pelas variedades linguísticas faladas por essas minorias [...]. (SOARES, 2017, p. 68)

Nesse sentido, pairava sobre o sistema escolar a indiferença referente ao padrão cultural e linguístico de estudantes pertencentes a grupos minoritários e residentes nos guetos dos Estados Unidos, motivo pelo qual eram reproduzidos estigmas sociais contra essas crianças e jovens inseridos no processo educacional. Coube à escola, por meio dos programas de educação compensatória, suprir as carências culturais e linguísticas atribuídas a esse público. Diante disso, o interesse de Labov consistiu em contestar o postulado de que os educandos de classes populares tinham sua fala configurada a padrões linguísticos ilógicos; pelo contrário, ele desenvolveu que havia uma distância abissal entre a cultura dos alunos (de oralidade), e a da escola (de letramento). Esses alunos eram, portanto, incompreendidos em sua cultura e linguagem.

Ainda de acordo com Soares (2017), os programas de educação compensatória também chegaram ao Brasil a partir da década de 1970; todavia sua projeção foi mais intensa no início dos anos 80. Acrescente-se a isso a difusão dos estudos sociolinguísticos no país, os quais obtiveram aceitabilidade da comunidade acadêmica. Dessa forma, de um lado, tem-se o interesse da escola em suprir a carência cultural e linguística de alunos das camadas populares brasileiras; e do outro, a difusão e avanço dos estudos sociolinguísticos no país, cujos resultados demonstravam a logicidade de padrões linguísticos considerados inferiores.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que a difusão da Sociolinguística, em especial no Brasil, teve (e ainda tem) muito a ver com as discrepâncias econômicas e culturais mantenedoras da rígida estratificação social. Ao se considerar haver, no país, uma variedade mais valorizada, esta é “(...) a língua padrão relacionada a classe ou a status é definida como a variedade que tem maior prestígio, independentemente do contexto e que caracteriza um grupo social, geralmente de status socioeconômico e cultural mais alto” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26). Partindo disso, é certo dizer que há um padrão linguístico e cultural associado ao *status* socioeconômico. Porque relacionado ao status socioeconômico, desfruta de maior prestígio social, inclusive no contexto escolar.

Dessa forma, o professor, não obstante trabalhe com a norma tida como padrão, precisa estar bem ciente de que essa variedade da língua não figura como pressuposto para marginalizar as diferenças linguísticas existentes no espaço da sala de aula. O ideal é considerar, no ensino, os valores

sociais atribuídos às variedades linguísticas usadas pelos educandos, seja de maior ou menor prestígio social, e dar a eles a possibilidade de adequar a fala/escrita às variadas situações de comunicação.

No que tange à escrita formal, deve-se ter uma atenção ainda maior, uma vez que, dependendo da situação de comunicação, pode-se primar pelo uso da norma de referência. Assim, é de grande importância que o educando, no processo educacional, se aproprie das regras/normas da escrita e, dessa forma, consiga escrever textos (de variados gêneros discursivos e com diferentes propósitos comunicativos) da melhor qualidade. Tal apontamento corrobora, portanto, a necessidade de se refletir sobre o uso de regras não padrão na escrita feito por alunos do Ensino Fundamental, assim como o processo de mediação da escrita.

3. Considerações acerca dos processos fonológicos em interface com a Sociolinguística

É comum que se observe, pelo menos na escrita de alunos dos anos iniciais, a transposição de traços da fala à escrita. Esse problema, quando não tratado a contento, pode se alongar até às séries posteriores, comprometendo, assim, a prática de escrita dos estudantes. Desse modo, demanda do professor lançar mão de conhecimentos tanto sociolinguísticos como fonéticos e fonológicos para que medeie, efetivamente, essas questões linguísticas ainda nos anos iniciais do processo educacional.

Para Bortoni-Ricardo (2004), uma educação culturalmente sensível envereda-se pelo (re)conhecimento da realidade cultural e linguística da comunidade de fala dos alunos. Tal perspectiva demanda um ensino sociolinguisticamente orientado, visto que é ratificada a importância de os professores, especialmente os de língua materna e pedagogos, serem introduzidos aos pressupostos e conceitos básicos desse campo do saber.

Do mesmo modo, devem ser consideradas áreas como a Fonética e a Fonologia, uma vez que podem auxiliar no trabalho pedagógico do professor, especialmente nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita iniciais. Nesse ponto, Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019) enfatizam:

É preciso que certas áreas como a Fonética e a Fonologia, que ocupam as grades curriculares de vários cursos de graduação, tenham, além do seu valor científico para pesquisas na área de Linguística, uma função no mundo concreto daqueles que estarão em ambientes escolares. Primeiramente, é preciso que o futuro professor encontre um sentido para apresentar tais conceitos e que, em um segundo momento, seja capaz de tirar o insumo dessas

disciplinas a ponto de que seu conhecimento ampliado possa ser útil na profissão (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 164).

Diante disso, é de grande importância se estreitar, cada vez mais, o diálogo entre a universidade e a escola, de modo que as contribuições da Linguística para o ensino, incluindo as vertentes da Sociolinguística, a Fonética e a Fonologia, não se restrinjam aos muros da academia, mas sejam elas grandes aliadas no trabalho pedagógico com a língua. Porém, nem sempre os professores, sejam eles da Pedagogia ou de Letras, durante sua formação inicial, têm acesso aos conhecimentos – teóricos e técnicos – de que precisam para trabalharem, com mais competência, as questões linguísticas que envolvem a leitura e a escrita no contexto escolar.

Cumprе mencionar, ainda, com relação aos cursos de Pedagogia, a ausência, nos seus currículos, de disciplinas tais como a Fonética e Fono-logia – e a Sociolinguística, acrescenta-se –, que são muito relevantes para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita (Cf. SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019). Com isso, pode-se inferir que o professor alfabetizador, que atua anos iniciais, encontra ainda mais dificuldades para mediar os processos fonológicos recorrentes na fala e passíveis de transposição para a escrita dos alunos. Problemas esses que, quando não tratados adequadamente ainda nos anos iniciais, costumam se estender até os anos finais e, portanto, comprometer o desempenho linguístico dos alunos, em atividades mediadas pelo texto escrito.

Evidentemente, quando o aluno não é alfabetizado/letrado de maneira satisfatória; quando não consegue escrever adequadamente, pode ele vir a ser alvo do preconceito linguístico e, além disso, não avançar na escola. Pelo exposto, reitera-se que o mediador do ensino deve estar bem ciente do que se constitui, no espaço da sala de aula, como erro e variação linguística/dialetal, para não os tratar da mesma forma (Cf. BORTONIRICARDO, 2005). Na possibilidade de o professor não ter isso bem resolvido, ou de ele não fazer a distinção entre “erro” e adequação/variação dialetal, pode resultar, entre outras coisas, no tratamento inadequado da escrita dos alunos.

Diante disso, cabe aludir alguns processos fonológicos que costumam aparecer na oralidade e podem ser transpostos para o texto escrito dos alunos, a saber:

- o apagamento do /R/ em final de palavra (‘comer’>‘comê’, ‘corredor’>‘corredô’)
- o apagamento da marca de plural (‘as mesas’>‘as mesa’, ‘os pastéis’>‘os pastel’);

- a monotongação e ditongação ('cadeira'>'cadera'; 'três'>'treis'),
- a assimilação do /d/ em algumas variantes ('pagando'>'pagano'),
- a despalatalização ou a semivalização ('mulher'>'mulé', 'muié'), dentre muitos outros. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, p. 185, 2019)

Nesse enfoque, o processo fonológico de apagamento do /R/, principalmente em verbos no infinitivo, recebe o nome de apócope, que consiste na supressão de um ou mais fonemas no final de uma palavra, tal como em 'comer'>'comê'; a aférese caracteriza o fenômeno de apagamento de um fonema (ou mesmo uma sílaba) no início de um vocábulo, por exemplo, em 'está'>'tá'; a monotongação é a transformação ou redução de um ditongo em uma vogal, a exemplo de 'cadeira'>'cadera'; o contrário acontece na ditongação, visto que consiste na transformação de uma vogal ou hiato em um ditongo, como em 'três'>'treis'; a despalatalização é o processo de transformação de uma palatal em uma nasal ou oral, como visto em 'mulher'>'mulé'; a desnasalização caracteriza o fenômeno de transformação de um fonema nasal em oral, tal como em 'homem'>'home'; e a síncope é o nome dado ao apagamento de fonemas no meio da palavra, como em 'cócegas'>'coscas' (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005).

Ademais, pode ocorrer de o aluno, em seu processo de escrita, hiperssegmentar as palavras (fenômeno conhecido como hiperssegmentação), que consiste em fragmentar de maneira excessiva os vocábulos; ou, ainda, hiposegmentar (fenômeno denominado hipossegmentação), quando não há separação de palavra onde deveria (Cf. CAGLIARI, 2008). Tais dificuldades, geralmente, ocorrem nos primeiros anos de escolarização; no processo inicial de aprendizagem da escrita. No entanto, quando não tratadas adequadamente pelo mediador do ensino, podem se estender comprometendo, assim, a escrita deles.

Acrescenta-se, ainda, os erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Esta categoria diz respeito às dificuldades de escrita resultantes do conhecimento parcial das convenções que regem a língua escrita, motivadas pelas relações não transparentes, em parte, entre fonemas e grafemas. Exemplos disso são o uso de diacríticos e certas especificidades morfológicas, tais como a diferença ortográfica do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural, a saber: ão/am; e erros por acentuação gráfica (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Necessário se faz, portanto, que o professor (re)conheça essas e outras regras do português brasileiro e, assim, consiga dar o tratamento

adequado aos textos de alunos com marcas de oralidade/da fala. Quando tais regras são desconhecidas ou ignoradas ou mesmo vistas como “erro”, no espaço escolar, é muito provável que, além de expor o aluno ao constrangimento, não se consegue conscientizá-lo das diferenças linguísticas, de maneira que ele obtenha mais sucesso em suas práticas de escrita. Grande é a relevância, portanto, de se estabelecer diálogo entre esses campos do saber e o ensino de língua materna.

4. O método e os procedimentos metodológicos

O estudo foi de abordagem qualitativa, visto que se considerou a interpretação dos fenômenos investigados. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2021) asseveram que tal abordagem se propõe a analisar e interpretar aspectos referentes ao objeto de estudo. Neste caso, tratou-se da investigação da transposição de elementos da fala para a escrita de alunos de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Açailândia, bem como a mediação do ensino diante do uso de regras não padrão. A pesquisa também é de cunho etnográfico, tendo em vista a inserção do pesquisador na escola campo, de modo a considerar o uso de “(...) técnicas de observação participante, descrição e análise das dinâmicas de interação e comunicação do grupo pesquisado” (LOZADA; NUNES, 2018, p. 164).

Selecionado o campo da pesquisa, deu-se início às visitas semanais à escola-alvo, com o intento de construir os dados. Os dados têm, pois, como fonte primária a produção escrita dos educandos, por meio de textos de variados gêneros discursivos, os quais, em parte, passaram pela avaliação das professoras colaboradoras, a fim de observar as atitudes tomadas por elas diante do uso de regras não padrão transpostas para a escrita. Além disso, foi feita a observação sistemática das atividades, com a inserção do pesquisador no contexto de sala de aula. Para isso, foram utilizados notebook, caderno de anotações, caneta, lápis e borracha, bem como textos escritos pelos alunos das turmas-alvo.

4.1. A escola campo da pesquisa

A escola campo da pesquisa está localizada no bairro Jardim Améríca, no município de Açailândia-MA, e funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. O público da instituição são alunos do Ensino

Fundamental II, ou seja, dos anos finais, e estudantes da EJA. Além do mais, ela atende tanto à demanda do bairro na qual está situada quanto ao público de áreas próximas. Ressalta-se que a escola está situada em um bairro considerado periférico do referido município. No que concerne à infraestrutura, a escola conta com piso cerâmico relativamente de qualidade, haja vista que se observou, ao longo do prédio, algumas rachaduras e/ou desintegração deste; o teto é forrado com material PVC; as paredes são pintadas, porém, com a tinta desbotada, em alguns espaços.

Além do mais, conta com um pátio relativamente espaçoso. As salas de aula são climatizadas, com carteiras individuais para os discentes, incluindo uma mesa e cadeira para cada professor, também. É importante dizer que, embora haja um número expressivo de alunos matriculados, as carteiras atendem satisfatoriamente à demanda do público-alvo. Há, também, banheiros masculino e feminino, inclusive, com acessibilidade. Acrescenta-se, ainda, um espaço denominado “cantinho da leitura”, com acervo disponível para o empréstimo, pelos alunos. Também há secretaria escolar e sala dos professores, ambas climatizadas também.

Além disso, a instituição escolar dispõe de projetores, impressora e internet. Tais equipamentos são utilizados como recursos didáticos. Por estar subordinada ao poder executivo, a escola dele recebe os subsídios de que precisa para sua manutenção de ordem material e pedagógica, inclusive, a merenda escolar. Esta, por sua vez, corresponde aos dias letivos, de segunda-feira a sexta-feira. Cabe ao município, portanto, mediante o número de matrículas ativas, ponderar a quantidade e o destino dos materiais para a merenda escolar, bem como elaborar o cardápio das refeições.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, em 2021, a escola registrou 355 matrículas de alunos regulares, que estão distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Cumpre mencionar, também, que no ano de 2019, conforme o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a escola atingiu o índice de 3,4, estado considerado de alerta, visto que não alcançou a meta de 5,1. Nesse sentido, se se levar em conta a projeção do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PND), cuja meta é a de que o índice chegue a 6,0 até 2022, a instituição precisa avançar nesse aspecto, para obter mais sucesso educacional.

Diante do exposto, é certo dizer que a escola dispõe de uma boa infraestrutura, o que certamente facilita o aprendizado dos alunos. No entanto, demanda passar por algumas reformas, a fim de que melhore ainda mais a oferta de seus serviços à população açailandense, especialmente ao

bairro Jardim América, no qual está situada. E, conseqüentemente, consiga obter mais sucesso educacional, assim como contribuir para o desenvolvimento do município.

4.2. Considerações acerca das turmas-alvo da pesquisa e o do perfil sociolinguístico dos estudantes

Para este estudo, foram selecionadas duas turmas, a saber: o 8º ano “A”, e o 9º ano “A”, ambas do turno matutino. Os colaboradores da pesquisa foram duas professoras e seus alunos. As professoras colaboradoras têm formação em Letras-Português e atuam na disciplina de Língua Portuguesa. A turma do oitavo ano era composta por 30 alunos: 9 meninos e 21 meninas, e a outra turma, a do nono ano, era composta por 26 alunos: 15 meninos e 11 meninas. Na turma de 8º ano, a faixa etária dos alunos variava entre 13 e 15 anos e na turma de 9º ano, variava entre 14 e 16 anos.

As turmas-alvo da pesquisa eram predominantemente heterogêneas, no que concerne a questões econômicas. Cumpre mencionar, também, que grande parte dos alunos era cadastrada no programa social Bolsa Família, que é um auxílio do Governo Federal concedido às famílias em situação de pobreza, de forma a ajudá-las em suas necessidades mais básicas e a incentivar a inserção e permanência dos estudantes na escola.

5. Resultados e discussão

Este estudo visou analisar o uso de regras não padrão por alunos das turmas de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Para isso, os dados são apresentados em duas categorias: a primeira aduz a interferência da fala na escrita de alunos, de modo a verificar, nos dados apresentados, a incorporação dos elementos da fala na escrita deles; e a segunda categoria trata da mediação do ensino, cujo propósito consiste em observar como os professores medeiam o ensino diante do uso de regras não padrão.

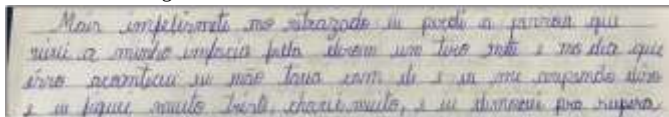
Para cada categoria, são apresentados fragmentos de textos escritos por alunos, os quais foram transcritos para melhor visualização dos dados.

5.1. Interferência da fala na escrita dos alunos

Nesta categoria, o objetivo foi identificar interferência da fala na escrita dos alunos das turmas-alvo da pesquisa. Para averiguar as marcas

de oralidade em textos escritos pelos estudantes, seguem alguns fragmentos da produção textual deles.

Fragmento 01: texto de um aluno do oitavo ano.



Transcrição do texto:

- (1) Mais infelismete no retrazado eu perdi a pessoa que
- (2) vivi a minha infacia toda derom um tiro nele e no dia que
- (3) isso aconteceu eu não tava com ele e eu me arrependo diso
- (4) e eu fiquei muito triste, chorei muito, e eu demorei pra supera

No dado, verifica-se a dificuldade do aluno em relação à ortografia da conjunção *mais/mas*, que, por trazer ideia de oposição, quando adversativa – como é o caso em questão –, deve ser escrita sem a semivogal /i/ (linha 2), entretanto, ele a escreve de modo que o sentido passa a ser de adição (como conjunção aditiva). Isso pode ser devido ao fato de o aluno pronunciar essa palavra com ditongação. Logo, o falante pressupõe que, na escrita, também é assim. Por sua vez, a troca entre as conjunções e seus respectivos sentidos/significados comprometem a coesão e a coerência do texto. Além disso, há a supressão da vogal “a”, na palavra “pra” ao invés de “para” (linha 4), como deve ser na escrita, evidenciando, assim, a transposição da fala para a escrita.

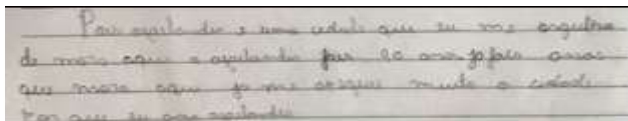
Também se observa desvio ortográfico relativo à troca do “s” por “z” na palavra “retrazado” ao invés de “retrasado” e “infelismete” ao invés de “infelizmente” (linha 1). A ocorrência pode ser explicada em virtude da semelhança entre os sons das referidas consoantes, que, na oralidade, por não haver distinção sonora, o aluno não conseguiu diferenciar na escrita; ele escreveu, portanto, da mesma forma como fala.

Ocorre desvio ortográfico de modo semelhante à situação anterior; a diferença; todavia, dá-se em razão da supressão do /ss/ do dígrafo, o qual foi suprimido na palavra “diso” ao invés de “disso”, como deve ser na escrita (linha 3). Conforme Bortoni-Ricardo (2005), esses erros são justificados em virtudes do próprio sistema de convenções da escrita.

Na linha 3, na palavra “tava” ao invés de “estava”, ocorre aférese (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005). Neste caso, houve a supressão da primeira sílaba da palavra – a sílaba “es”. Ademais, na linha 4, o estudante apaga o

/R/ na última sílaba do vocábulo “supera” em vez de “superar”, ou seja, há ocorrência da apócope. Além da interferência da fala na escrita desse aluno, verificou-se, no fragmento, desvios decorrentes do sistema de natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. A seguir, há mais um fragmento de texto.

Fragmento 2: texto de um aluno do oitavo ano.



Transcrição do texto:

- (1) Pois **açailandia** e uma cidade que eu me orgulho
- (2) de mora aqui e **açailandiafais** 40 anos. Já **fais** anos
- (3) que moro aqui **ja** me apeguei muito a cidade
- (4) por que eu amo **açailandia**.

Na linha 2, observa-se a dificuldade da aluna em marcar o /R/ no verbo “mora” ao invés de “morar”, evidenciando, portanto, a ocorrência da apócope. Na mesma linha, ela escreveu “fais” ao invés de “faz”, ocorrendo, assim, o fenômeno de ditongação (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005). Cumpre mencionar que as vogais tônicas finais tendem a sofrer o fenômeno da inclusão da semivogal “i” posterior à vogal, de modo que juntas formam um ditongo (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004). A referida ocorrência pode-se justificar em virtude de o falante pronunciar as duas vogais na fala e, ao escrever, transpõe esse hábito da oralidade para a escrita.

Além do mais, observa-se dificuldades de acentuação gráfica, na palavra “açailandia” ao invés de “Açailândia”, bem como a dificuldade de escrever essa palavra com a letra inicial maiúscula, por se tratar do nome da cidade (linhas 1, 2 e 4). Da mesma forma, no vocábulo “ja” ao invés de “já”, verifica-se a dificuldade de acentuação gráfica. Tais dificuldades demonstraram, portanto, o desconhecimento parcial da aluna em relações às regras de escrita.

Diante do exposto, é muito importante que o professor ao se deparar com o uso de regras não padrão, especialmente na modalidade escrita, além de detectar os desvios ortográficos, trabalhe com seus alunos as diferenças entre língua falada/escrita e variante padrão/não padrão, a fim de que consigam escrever textos da melhor qualidade.

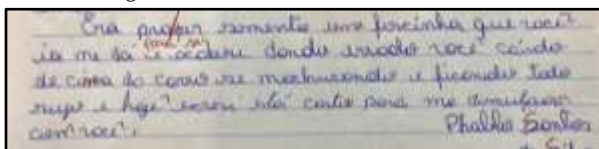
Os dados apresentados demonstraram a interferência da fala na escrita dos alunos, no que se refere ao uso de regras linguísticas não padrão.

Por isso, é certo dizer que o objetivo desta categoria foi alcançado, visto que os dados confirmaram que a oralidade continua a exercer forte influência na produção textual de alunos, nos anos finais do Ensino Fundamental. Dito isso, é muito relevante que essas ocorrências sejam identificadas e, posteriormente, mediadas pelo professor, a fim de que essas dificuldades sejam dirimidas.

4.2. Mediação do ensino diante do uso de regras não padrão

Os fragmentos da produção escrita, pelos alunos, são aqui apresentados, a fim de averiguar as atitudes das professoras colaboradoras da pesquisa quando do uso pelos alunos /da percepção de uma regra linguística não padrão, e o tratamento dado, por elas, aos textos que apresentaram marcas de oralidade, com ênfase nas diferenças dialetais. A seguir, são apresentados os fragmentos para análise.

Fragmento 3: texto de um aluno do oitavo ano.



Transcrição do texto:

- (1) Era pra^{pr}cer somente uma forcinha que você
- (2) ia me dá^{pr} e acabou dando errado você caindo
- (3) de cima do carro se machucando e ficando todo
- (4) sujo e hoje escrevi est^á carta para me desculpar
- (5) com você.

Neste fragmento, percebe-se o desconhecimento de regras básicas por parte do aluno. Verifica-se, entre eles, a hipossegmentação da palavra “pracer” ao invés de “para ser” (linha 1). Diante disso, a atitude da professora consistiu em destacar essa ocorrência, de modo que o aluno possa notar a autonomia dos vocábulos “para ser”; posteriormente, ela justapõe como se consideram essas palavras na escrita padrão.

Em seguida, observa-se a locução verbal “ia me dá” ao invés de “ia me dar” intercalada pelo pronome oblíquo átono “me” (linha 2). Nesse caso, vê-se que a professora não fez nenhum apontamento sobre essa regra linguística, podendo ser um indício do desconhecimento parcial da regra ou ainda da não percepção dessa ocorrência na escrita da aluna. No

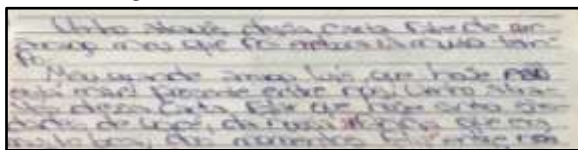
entanto, a professora identificou o apagamento do /R/ em posição final de sílaba na palavra “desculpa” ao invés de “desculpar” (linha 4). Tais ocorrências evidenciaram, portanto, a apócope (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005). Vale mencionar que, embora a supressão do /R/ seja produtiva na oralidade, principalmente em verbos no infinitivo, deve ser evitada na escrita.

Em todo o fragmento, observa-se, também, outros erros de grafia, especialmente os que dizem respeito à diferenciação, na escrita, entre as consoantes “m” e “n”, motivo pelo qual a mediadora do ensino faz intervenções (linhas 1, 3 e 5). Além disso, ela marcou a grafia correta dessas letras, em atenção às regras de convenções da escrita, a exemplo dos pingos nos “is”, quando não são grafados pelo aluno (linhas 2 e 3). Por sua vez, ela não identificou a acentuação inadequada da palavra “hojê” ao invés de “hoje”, podendo ser este um indício do parcial desconhecimento dele acerca da grafia considerada correta dessa palavra.

A professora também não percebeu a não distinção entre “está” verbo e “esta” pronome demonstrativo, na frase verbal: “escrevi está carta” ao invés de “escrevi esta carta” (linha 4), bem como não fez nenhuma inferência no que tange à ausência de pontuação ao longo do texto, com exceção do ponto final, que o grafou, posteriormente (linha 5). Embora não tenha dado para acompanhar se estas questões foram trabalhadas em outro momento, de modo geral, a atitude da mediadora do ensino é considerada satisfatória, quando da identificação e apontamentos feitos no texto, em relação às diferenças linguísticas.

Por outro lado, a não percepção dos erros de escrita presentes no fragmento em foco, bem como a não mediação adequada, priva o aluno de ampliar seus recursos linguísticos e lograr mais sucesso em suas práticas de escrita. Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que, não apresentar ao aluno o modelo tido como padrão, especialmente para a escrita e fala monitorada, pode deixá-lo exposto a estigmas sociais. Isso porque o domínio da língua padrão se faz necessário para o desempenho de muitas das práticas sociais mediadas pelo texto escrito.

Fragmento 4: texto de um aluno do nono ano.



Transcrição do texto:

- (1) Venho através dessa carta falar de um
- (2) amigo meu que foi **em**bor**há** muito ten -
- (3) Po.
- (4) Meu grande amigo Luís que hoje não
- (5) Está mas entre **nós**, venho atra-
- (6) vés dessa carta falar que hoje sinto sau-
- (7) dades de você, da nossa **in**fância que era
- (8) muito boa, dos momentos feliz**es** entre nós.

No fragmento em questão, verifica-se a dificuldade do aluno quanto à distinção entre as consoantes “n” e “m”, razão pela qual a professora faz intervenção, na produção textual, com vistas a evidenciar esses problemas recorrentes no texto (linha 2). Além disso, ele grafou o “h”, e acentua-o da seguinte forma: “há” ao invés de “a”, uma vez que a forma verbal, na produção escrita do aluno, confere indicação de tempo transcorrido (linha 2). A mediadora do ensino também acentua o vocábulo “nós”, visto que o escrevente se refere à primeira pessoa do plural. Tal apontamento é, pois, de suma importância, uma vez que o aluno começa a perceber as diferenças semânticas e de grafia dos pronomes “nos” e “nós” (linha 2).

Posteriormente, observa-se o processo fonológico de desnasalização, na palavra “ifância” ao invés de “infância” (linha 7) (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005). Diante disso, a mediadora do ensino grafou, da forma adequada, a primeira sílaba da palavra em foco. Tal ocorrência, na escrita, implica erro de grafia. Tendo isso em conta, o ensino deve ser mediado, adequadamente, como fez a professora colaboradora da pesquisa.

Do mesmo modo, a professora interveio na regra linguística não padrão de concordância de número, na sentença “dos momentos feliz” ao invés de “dos momentos felizes” (linha 8). É relevante mencionar que a concordância (de ordem morfossintática) é uma prática da oralidade passível de ser transposto para a escrita. Por sua vez, em situação de escrita, especialmente formal, essa ocorrência deve ser evitada. Por isso, o mediador do ensino deve estar atento para esta e outras ocorrências relativas à concordância.

Nesta categoria, observou-se que as professoras de oitavo e nono anos parcialmente identificaram e, de alguma forma, trabalharam com seus alunos as diferenças linguísticas entre as variedades padrão e não padrão. Quando identificadas pelas professoras, é certo dizer que as regras variáveis receberam tratamento. Nesse aspecto, portanto, as atitudes tomadas por elas são consideradas satisfatórias, visto que o aluno recebia indicações acerca das diferenças entre norma-padrão/não padrão. Também se averigou regras variáveis que não foram sinalizadas, de modo a inviabilizar a

expansão dos conhecimentos linguísticos dos discentes.

Diante disso, o tratamento parcial das regras variáveis do português, por parte das professoras, pode comprometer o processo de aquisição das normas da escrita, visto que os alunos são privados de observar em que precisam melhorar e, dessa forma, consigam produzir textos da melhor qualidade. E esse conhecimento deve ser acessível aos estudantes no processo educacional, visto que é na escola que eles vão ampliar sua competência linguística.

6. Considerações finais

A primeira categoria de análise dos dados focalizou verificar se os alunos incorporavam elementos da oralidade na escrita, e a segunda tratou de observar como os professores das turmas-alvo da pesquisa mediavam o ensino diante do uso de regras não padrão, pelos alunos.

Assim, quanto ao uso de regras linguísticas não padrão por alunos do Ensino Fundamental, especialmente à influência da fala na escrita, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado, pois constatou-se haver elementos da fala na produção escrita dos alunos. Verificou-se que os alunos, em parte, escrevem da forma como falam, e o que ficou mais aparente foi a variação no nível fonológico, envolvendo vários processos. Entre os processos fonológicos identificados, nos fragmentos analisados, estão a apócope, aférese, desnasalização e ditongação. Ademais, verificou-se dificuldades de concordância de número e erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita, no que concerne às questões de pontuação e acentuação gráfica.

Quanto à mediação do ensino, o estudo demonstrou que as professoras colaboradoras da pesquisa identificaram o uso de regras não padrão, na escrita dos alunos, parcialmente e, de alguma forma, trabalharam com eles as diferenças linguísticas. As estratégias de mediação do ensino por elas adotadas, na maioria das vezes, consistiram em destacar (preferencialmente com canetas de cor vermelha ou azul) as regras variáveis. Quando identificadas, as variantes foram justapostas, pelas professoras, com o modelo tido como padrão, geralmente acima ou ao lado do fenômeno variável, a fim de que os alunos pudessem perceber as inadequações quanto às grafias consideradas corretas das palavras. Logo, pode-se dizer que esse objetivo também foi alcançado, pois de alguma forma as professoras trabalharam, com os alunos, o que encontraram de desvios da regra tida como

padrão.

Os resultados desta pesquisa ratificam a necessidade de foco no uso da língua feito pelos alunos dessa etapa de ensino. Nessa etapa, eles devem aprender as diferenças entre fala e escrita, o que requer leitura e prática da escrita, além das orientações constantes que devem ser feitas pelos professores. Assim, com a socialização dos dados obtidos com os professores, pode-se contribuir para a solução do problema de se escrever com traços de oralidade.

Pelo exposto, os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de realização de um trabalho mais focado na escrita, que pode ser por meio de projetos de extensão. Assim, espera-se poder contribuir com o processo de mediação do ensino face ao uso de regras não padrão, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a mitigar as dificuldades de escrita dos alunos, no processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *Nós chegueu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BOTELHO, J. M.; LEITE, I. L. Metaplasmos contemporâneos: um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. In: II Congresso de Letras da UERJ, 2005, São Gonçalo. *Anais do II CLUERJ-SG*, Volume Único, Ano 2, n. 01, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2008.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. E. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2020.

LOZADA, G.; NUNES, K. da S. *Metodologia científica*. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de*

mestrado, trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

DA ORALIDADE À ESCRITA: REFLEXÕES PANTANEIRAS

Maria Paulina Garcia Rondon (UEMS)

mariapaulina73@yahoo.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Rosa Maria Gonçalves Mongelos (UEMS)

rosamariagm@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa ao viés da teoria da Sociolinguística, no processo de interação e diversidade, voltada para combater o preconceito linguístico quando se trata de variação linguística nas escolas públicas de Ensino Fundamental em regiões de fronteira de MS: Porto Murtinho e Corumbá. A comunidade escolar fronteiriça, alunos paraguaios e bolivianos, encontra muita dificuldade ao adentrar em um novo espaço de enunciação em que uma nova língua se faz presente: a língua portuguesa, falada e ensinada nas escolas do Brasil. Os dialetos se fazem presente no dia a dia desses estudantes imigrantes e ignorar esse fato é uma ação preconceituosa e torná-los invisíveis dentro de um ambiente de inclusão. Refletir também sobre os aspectos históricos, sociais e linguísticos que fazem parte do processo de identificação do sujeito brasileiro e imigrante. O estudo dos PCNs foi também a base como instrumento de apoio para as pesquisas e planejamento da prática educativa. Este texto representa a análise da produção escrita de dois alunos fronteiriços do Paraguai e Bolívia. Busca-se destacar, em um dos textos, as marcas de bilinguismo português/espanhol e, no outro, a SVC marcas do multilinguismo português/espanhol/guarani. As análises realizadas revelam a existência de conflitos linguísticos manifestados no registro dos processos psicológico e cognitivo dos educandos ao utilizar os códigos linguísticos, misturando-os. Considerações teóricas sobre interferências/transferências e inferências linguísticas serviram de suporte para análise dos textos produzidos pelos alunos.

Palavras-chave:

Diversidade. Ensino. Comunidade fronteiriça.

ABSTRACT

This work presents some reflections on the teaching of the Portuguese Language based on the theory of Sociolinguistics, in the process of interaction, diversity, aimed at combating linguistic prejudice when it comes to linguistic variation in public elementary schools in border regions of MS: Porto Murtinho and Corumbá. The border school community, Paraguay and Bolivia students, finds it very difficult to enter a new space of enunciation in which a new language is present: the Portuguese language, spoken and taught in schools in Brazil. Dialects are present in the daily life of these immigrant students and to ignore this fact is a prejudiced action and to make them invisible in an inclusive environment. To also reflect about the historical, social and linguistic aspects that are part of the identification process of the Brazilian and immigrant subjects. The study of the PCNs was also the basis as a support tool for the research and planning of the

educational practice. This text represents the analysis of the written production of three border students from Paraguay and Bolivia. It seeks to highlight, in one of the texts, the marks of Portuguese/Spanish bilingualism and, in the other, the marks of Portuguese/Spanish/Guarani multilingualism. The analyses performed reveal the existence of linguistic conflicts manifested in the register of the learners' psychological and cognitive processes when using the linguistic codes, mixing them. Theoretical considerations about interference/transference and linguistic inferences served as support for the analysis of the texts produced by the students.

Keywords:

Diversity. Teaching. Border community.

1. Introdução

Com base na sociolinguística, apresentaremos os reflexos da modalidade oral e traços bilíngues em textos escritos produzidos por alunos residentes nas cidades do Paraguai e da Bolívia que estudam no Brasil. Trata-se de uma breve análise dos elementos fonológicos que caracterizam a língua falada desses alunos e sua transferência para textos por eles escritos, como também evidenciar os traços do bilinguismo por meio das inferências e hipóteses lançadas sobre a possível escrita de palavras em língua portuguesa, ou seja, suas estratégias para registro ortográfico.

Vale ressaltar que os discentes, desde o nascimento até os dias atuais, têm contato com as línguas espanhola e guarani na modalidade oral.

A língua portuguesa não é língua materna do aluno fronteiriço, mas a primeira língua de sua escolarização e, portanto, a primeira referência em modalidade escrita que é conhecida. Ela servirá de apoio para a transferência de conhecimentos na aprendizagem da escrita da L2 (segunda língua) que corresponde à língua portuguesa. Krashen (1981), ao tratar sobre a aquisição das línguas, afirma que os aprendizes podem se basear na L1 (primeira língua) para iniciar sua fala quando não conseguem fazê-lo em L2. No caso, a L1 do aprendiz pode facilitar a aprendizagem da L2, ajudando-o a progredir rapidamente pelo percurso de existirem semelhanças entre L1 e L2. Vale relembrar que as línguas portuguesa e espanhola são línguas românicas muito próximas. Semelhança que justifica empréstimos, interferências ou transferências da língua espanhola para a língua portuguesa no momento em que os alunos passam a adquirir o código português escrito. Nas produções escritas apresentadas para análise, notam-se marcas de bilinguismo português/espanhol no texto produzido por um aluno bilíngue em português e espanhol, e de bilinguismo português/espanhol/guarani, o que revelam conflitos linguísticos manifestados no registro dos

processos psicológicos e cognitivos dos alunos quando utilizam esses códigos, misturando-os.

Assim, apresenta-se, neste texto a contribuição dos estudos da sociolinguística para pesquisas sobre variantes linguísticas e as considerações teóricas sobre interferências/transferências e inferências linguísticas que servirão de base para análise dos textos produzidos pelos alunos.

2. *Diversidade linguística nas regiões de fronteira*

Na zona de fronteira é muito presente a língua portuguesa e a língua espanhola, assim como o guarani, por causa da posição geográfica, das relações comerciais, educacionais e familiares que propiciam o convívio direto entre os habitantes desse espaço geográfico. Nesse sentido, apresenta uma aparente similaridade entre as línguas que possibilita a comunicação entre as pessoas desses países. Diante disso, parte dos estudantes dos países vizinhos, Bolívia e Paraguai, estudam nas escolas brasileiras.

Ensinar a língua portuguesa para quem fala português é complexo, como também é uma tarefa muito árdua transmitir este ensinamento para os alunos fronteiriços, na qual torna-se um desafio para esses estudantes que, em família, comunicam-se com a língua materna, e, na escola, ensinam-se a língua portuguesa.

Desse modo, as línguas portuguesa, espanhola, guarani, o dialeto jopará¹ e um outro fenômeno linguístico denominado portunhol², que é a mistura do português com o espanhol, resultado de uma comunicação imediata, estão comumente presentes em diferentes lugares e situações e até misturados durante os diálogos entre os estudantes.

Ribeiro e Oliveira (2018, p. 1) Comentam que “em cenários fronteiriços, o movimento de línguas e de pessoas ao transpor espaços vizinhos envolve e encobre uma realidade multilíngua (...)”.

Segundo Cócco e Hailer (1996, p. 13), as pessoas interagem “simultaneamente com o mundo real em que vivem e com as formas de organização desse real dadas pela cultura”. Dessa forma, toda essa troca linguística presente no dia a dia dos fronteiriços e dos alunos brasileiros é um processo de progresso internalizado, é o conhecimento.

Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser estruturado de maneira que o trabalho com a leitura e a escrita tenham uma progressão bastante significativa, real, natural, uma linguagem

vivenciada. Sendo assim, o professor, como um mediador do saber, deve planejar e promover um aprendizado bem relevante para sua clientela diante da diversidade linguística e cultural presentes na sala de aula da educação básica da região de fronteira.

Centrado em uma perspectiva de funcionalidade da língua, é fundamental refletir sobre os objetivos dos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil, nas quais apresentam propostas para a renovação do ensino nas escolas brasileiras desde 1997.

Os PCNs consideram as variedades linguísticas como elementos fundamentais da língua humana, pois, por meio dela, o ser humano pode se expressar, criar novas formas de comunicação para contextos diferentes. O estudante necessita de interação social plena para que possa expressar suas opiniões e defender suas ideias, compreender que existem maneiras distintas de se comunicar, devido aos fatores geográficos e sociais, sem que isso resulte em inferioridade ou jeito errado de falar, são adequações às situações de uso, e não erros. O documento diz que a escola deve proporcionar ao estudante:

Item 4 – conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.

Item 5 – reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades. (BRASIL, 1998, p. 33)

Essa nova concepção de ensino foi de suma importância para valorizar as modalidades da língua em uso de acordo com o contexto em que o estudante está inserido assim como combater o preconceito linguístico que leva à exclusão por meio da linguagem, eliminando o mito que existe uma forma “certa” de falar.

Essa diversidade linguística presente no ambiente escolar fronteiro enfrenta um certo preconceito em relação à língua dos estudantes de fronteira. Eles sofrem discriminação por parte dos alunos brasileiros que acham engraçado a/o fala/sotaque, praticam bullying. Diante disso, os fronteiriços chegam a desmerecer a própria língua materna, levando-os a não aceitarem suas próprias origens, devido a exclusão sofrida.

Os alunos brasileiros consideraram que seu modo de falar é mais bonito, mais correto, mais elegante do que o outro. A exclusão acontece

também por alguns docentes que não possuem a formação, o conhecimento da educação linguística. Sobre isso Bagno (2013) destaca que

[...] não existe nenhuma variedade nacional, regional ou social que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. (BAGNO, 2013, p. 64)

Logo, o respeito às diferenças é imprescindível no espaço escolar, onde formam-se cidadãos reflexivos e críticos. É preciso que os docentes se conscientizem do seu papel para poder desconstruir o conceito de que a língua materna dos brasileiros é a correta, e que não há uma variante melhor ou pior que a outra, pois nem todos têm a fluência da língua portuguesa, nem os próprios brasileiros. É fundamental dar condições para os alunos, que não falam fluentemente português, interagirem, sem que se sintam excluídos dentro do espaço escolar. Entender a diversidade para entender a linguística e despir de qualquer preconceito de qualquer nível, saber que a sociedade é heterogênea e que pode revelar contextos favoráveis ao bilinguismo.

3. O bilinguismo português/ espanhol/guarani e a sociolinguística

De maneira considerável os estudos de sociolinguística contribuem para pesquisas sobre fenômenos de variação e mudança linguística de vários níveis de análise a partir de pesquisas sobre línguas em contato. Mackey (1968, p. 555) ao definir bilinguismo como “uma característica individual que pode ocorrer em graus variáveis, desde uma competência mínima até um domínio complexo de mais de uma língua”, relativiza o conceito de bilinguismo ao considerar que este envolve questões de grau, função, alternância e interferência. É sob essa perspectiva que se estuda o bilinguismo situacional.

De acordo com Borstel (2003) por meio dos estudos sociolinguísticos, compreende-se, além da variação regional, social, estilística e pragmática que se manifestam no interior de um mesmo sistema linguístico em comunidades de línguas em contato, a etnografia da comunicação de fenômenos de variação bidialetal (Bortoni-Ricardo, 1993) e bilíngues (Cavalcanti, 1999) em contextos de interação linguística em sala de aula.

Erickson (1987) enfoca que a escola deve estar atenta às diferenças da cultura linguística dos alunos e também encontrar formas alternativas e efetivas de conscientizá-los sobre as diferenças. Além disso, o mesmo autor (2001) reforça que as pesquisas nesse campo auxiliam na descoberta

da natureza interacional dos ambientes da aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar e melhorar as práticas pedagógicas, a fim de compreendê-las e descrevê-las como aparecem no momento.

No entanto, esses cenários em sala de aula de contextos bilíngues mostram que as questões linguísticas e sociolinguísticas confrontam-se e conflitam-se com a “visão monolíngue” adotada pelo país. Porém, sob uma visão sociopragmática e sociolinguística, todas as línguas são suficientemente “boas” desde que sirvam aos propósitos comunicativos de seus usuários. Por isso, deve-se respeitar e preservar o uso da língua materna das minorias étnicas como meio de manutenção da dignidade e do respeito próprio do indivíduo.

Embora a língua portuguesa não se constitua em língua materna dos sujeitos focalizados neste estudo, trata-se da primeira língua de sua escolarização e, portanto, a sua primeira referência enquanto língua escrita. Com base nesses pressupostos, pretende-se analisar o letramento e a escrita caracterizada por transferências orais e estratégias de registro ortográfico como resultado de suas inferências na língua portuguesa.

Partindo dessa finalidade, algumas especificidades sociolinguísticas precisam ser levadas em consideração: a situação linguística dos alunos que estudam nas escolas brasileiras é heterogênea; sua língua materna geralmente é o português; a modalidade oral de língua portuguesa usada pelos alunos fronteiriços não corresponde à variedade linguística contemplada pela instituição escolar. Tais variações linguísticas implicam na ocorrência de uma situação dialetal, muitas vezes, invisibilizada em sala de aula.

O fragmento abaixo corresponde a um evento de letramento oral ocorrido com três alunos fronteiriços em uma apresentação do projeto escolar sobre cidadania. Nele pode-se presenciar a ocorrência de interferência fonológica das línguas espanhola e guarani sobre a língua portuguesa por meio das palavras “teniermos” e “iandê” que em guarani quer dizer você, bem como a ocorrência das palavras “falá”, “indentidade”, “dus”, “ocê”, “intão” “primero”, “molhá” e “tirá” que se caracterizam como traços descontínuos e graduais da língua portuguesa:

Aluno 1 – Hoje tamos aqui para falá pra vocês da importância de tenermos todos los documentos em dia.

Aluno 2 – Desde que nascemos até o nosso último dia devemos

ter documento. O primeiro é o CPF. Antigamente era a certidão de nascimento o primeiro. Depois vem o RG, mais conhecido como carteira de identidade.

Aluno 3 – Nela são registrados nosso nome, a data de nascimento, os nomes dos nossos pais, a cidade e o estado em que nascemos. Nela ainda tem um número diferente de identificação para cada pessoa, a fim de facilitar que todos sejam encontrados.

Aluno 1 – Iandê, ocê não pode deixá em qualquer lugar porque pode molhá e tirá a segunda via fica mais difícil. [...]

Aluno 3 – Intão, pessoal [...]

O trecho acima demonstra que além das interferências das línguas espanhola e guarani sobre a língua portuguesa, os alunos dessa pesquisa podem ser caracterizados como possuidores de uma variedade linguística não privilegiada pela escola e, portanto, estigmatizada, uma vez que não corresponde à variedade esperada pela unidade escolar.

4. As transferências e inferências fonológicas de L1 para L2

Grosjean (1994), na finalidade de compreensão do fenômeno de línguas em contato resultante no bilinguismo de muitos indivíduos, sugere que o comportamento do bilíngue seja examinado segundo um *continuum* situacional no qual o bilíngue percorre diferentes modos de fala. Dessa forma, em um momento desse *continuum* estaria o modo monolíngue, isto é, o uso pelo sujeito bilíngue de somente um código linguístico no instante em que se comunica com sujeitos monolíngues. E, em outro extremo, estaria a maneira bilíngue, ou seja, um bilíngue ao interagir com outro bilíngue, compartilha das mesmas línguas deste e as usa alternadamente. E nesses dois extremos, há os pontos intermediários onde ocorrem os fenômenos de mistura linguística ou empréstimos. Para o autor, o bilíngue, ao estabelecer contato com o monolíngue, opta pela língua de seu interlocutor e desativa a outra. A desativação total de um código pelo bilíngue é, no entanto, muito rara, como comprova o fenômeno de interferências de uma língua sobre outra.

Ao mesmo tempo Mello (1999, p. 83) diz que a interferência trata-se de “um desvio que ocorre na língua que está sendo falada devido à influência da outra língua que foi desativada”.

Weinreich (1953, p. 1), pioneiro em línguas de contato, define

interferência como “aquelas situações de desvio das normas da língua que ocorre na fala dos bilíngues como um resultado de sua familiaridade com mais de uma língua, isto é, como um resultado de línguas em contato, que será referenciado como fenômeno da interferência”. De acordo com Borsstel (1999), os estudos de Weinreich contemplam somente a interferência a nível intralinguístico, o que não é suficiente, pois há necessidade de considerar, também, os aspectos interlinguísticos. Para a autora, “as interferências podem ocorrer inconscientemente pelo falante bilíngue, por fatores emocionais e situacionais que podem influenciar, em todos os níveis do sistema de uma língua, fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico” (BORSTEL, 1999).

As interferências ou transferências linguísticas mais comuns nos textos escritos em língua portuguesa por alunos fronteiriços são as de natureza lexical, ortográfica e fonológica. Tais marcas podem ser constatadas se considerarmos algumas características específicas do texto falado, como, por exemplo, as que assinalou Koch (1997): repetição, questão da referência, discurso citado, justaposição de enunciados, marcadores discursivos, segmentação gráfica, autocorreção, grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras que correspondem por sua vez às transferências fonológicas para a escrita.

Ao mesmo tempo, das transferências linguísticas, há também o fenômeno das inferências ou hipóteses lançadas pelos alunos sobre a língua que está sendo aprendida. Durante a aquisição da língua portuguesa, tais alunos, por não dominarem as regras de ortografia desta língua, lançam hipóteses sobre a escrita correta das palavras que são vistas por algumas pessoas de forma negativa e dão origem a pensamentos errôneos e contraditórios a respeito do bilinguismo. Um deles é o de que alunos bilíngues sejam cognitivamente inferiores às crianças monolíngues, e de que o bilinguismo se constitua em um problema para a aprendizagem da língua majoritária ensinada pela escola.

Para De Heredia (1989, p. 205), “ao lado da analogia interna e das interferências externas, o erro é frequentemente também fruto de uma inadequação dos sistemas de correspondência que o aprendiz estabelece entre as duas línguas”. Assim, os alunos enquanto aprendizes de uma segunda língua em sua modalidade escrita, como é o caso da língua portuguesa, constroem durante esse processo um sistema para si a fim de se exprimirem em uma língua, em que a modalidade escrita está em processo de aprendizagem.

Com base nos estudos de De Heredia (1989), esse sistema deve ser visto como uma língua autônoma e não como desvios em relação à língua-alvo, pois apresenta uma estruturação própria, uma coerência interna que pode ser descrita sob forma de regras. O repertório verbal dos alunos pode ser identificado como pertencente em alguns momentos ao espanhol, em outros, ao português e guarani, em outros momentos, como uma mistura dos três. Trata-se de uma quarta língua, própria do indivíduo bilíngue, que representa hipóteses de apropriação, tornando-se um processo natural e transitório, quando compreendido pelo professor.

É de suma importância, também, a compreensão pelo professor, conforme aponta Bakhtin (2000), de que todas as situações de enunciação do discurso/fala revelam escolhas particulares de formas que são construídas a partir dos preceitos da enunciação. Assim, a palavra que entra para a enunciação é uma unidade sócio-cultural do discurso-língua. Ela é dinâmica e dotada de tudo o que é próprio da cultura e das significações cognitivas e psicológicas do indivíduo. O sujeito não pode simplesmente despir-se de toda cultura adquirida até então, de sua identidade ou de todas as influências linguísticas que têm recebido. Nesse sentido, a língua escrita é sinalizada pelos gêneros do discurso, ou seja, pelos gêneros secundários (institucionalizados) e pelos gêneros primários (linguagem familiar, cotidiana, dentre outras). Os discursos, enquanto textos escritos, não surgem do nada ou repentinamente, mas são produzidos e lidos pelos usuários em situações específicas, nas quais eles constroem uma representação não só do texto pelos elementos linguísticos, mas também de um contexto pragmático-social da produção escrita.

5. As produções escritas dos alunos em análise

Nas salas de aula de realidade linguística bilíngue, em cidades fronteiriças, a escola não deve ignorar os aspectos contextuais das minorias linguísticas e a realidades linguísticas vivenciadas no Paraguai e na Bolívia; muito menos privar os alunos dos conhecimentos intelectuais e sociais que propiciam a ampliação dos conhecimentos como o acesso a uma pluralidade de sistemas e referências de valores.

Sob este olhar, as análises sobre as produções escritas em sala de aula, o foco estará atento à observação de como se caracterizam as marcas dos indícios de transferências linguísticas orais para os textos escritos produzidos por alunos fronteiriços, bem como sobre quais hipóteses é construído o registro ortográfico de vocábulos em língua portuguesa.

Buscamos, a partir desta reflexão, os traços de alternâncias fonológicas multiculturais que se encontram na prática social de produções escritas.

Como aponta Signorini (2001), a escrita mostra um hibridismo não previsto pelos padrões de teorização e do uso formal da escrita institucionalizada. Portanto, neste estudo, as marcas caracterizadas nas produções escritas são a presença de fortes traços linguísticos, associados à língua falada, melhor dizendo, a transferência ou a inferência falada em questão não é atuante em nenhum contexto comunicativo, a não ser em alguns momentos durante as interações familiares desses indivíduos.

Mesmo que estes traços de transferências do oral para o escrito estejam presentes, não podem ser vistos como típicos ao texto enquanto produto linguístico, quer dizer, como uma evidência possível de ser identificada por qualquer leitor em qualquer situação, mas como um efeito que se verifica, ou não, na leitura, em função do conjunto das práticas de letramento em que se dá a interlocução interposta pela escrita.

O material deste estudo é constituído de textos escritos, produzidos por alunos fronteiriços de oitava série do ensino fundamental em suas tentativas de comunicação de escrita institucionalizada.

A sua própria escrita é percebida e não é desvinculada de uma situação real de comunicação social e, portanto, de uso de uma prática sócio-discursiva e cognitiva específica. Os textos que conduzem esta reflexão foram produzidos em sala de aula, como resposta a uma atividade proposta pela professora de Língua Portuguesa.

Texto 1

Um pontinho de luzes

“Tebe um dia em febrero que minha mãe me mandou pegar escova de carandá no mato. Minha ermã foi comigo. Não imaginaba que nós ia encontrá e matar uma cobra muito grande com três pedradas na caveça. Glaro que ficamos com medo da cobra. Mas se a gente não levasse a escova para barer o quintal, mamãe ia bater em nosostru.

Chegamos em casa com muito material para a escova e contamos a história para o pesoal. Até os viziños foron escutar.

Todos acharam tanta graça da nosa coragem. Mas quem não paraba de rir era mamãe. Ria tão lindamente que o tudo na nosa casa tinha aroma de flores e frutas. O sol brilhava, brilhava...no nosso lar.

Como queria que aquele momento non se acabase naquela hora.

Completaba dois anos que mamãe non sorria e mal saía de casa debido uma depressão que adquiriu deisde a morte do nosso ermão caçula.

Para ver o sorriso a esperança no olhar de mamãe enfrente todas as cobras e matos do mundo.”

Texto 2

O medo

“Manoelito chorou tão na quele dia, dessa veis lágrimas e muitas lágrimas desciam dos seus lindos e chamativos ojos verdes. Mamãe y papai facer remédios caseiros que a benzedera da família ensinava. Mais non adiantou nada.

Cuando a noite chegou a febre aumentou y mamãe resolveu ir novamente na dona Maria Reza Tudo. Ellos entraram na casa e eu fiquei do lado de fora. Juro que tive medo. Meu corazón palpitava de mais. También o lugar era muito estranho: tudo escuro e derrepente uma galiña que estava dormindo em uma arvore pulou bem no meu pé.

Meu pai resolveu levar Manoel ir no hospital. mais mamãe derubou a bousinha dela na casa da dona Maria. Tive medo de voltar, mas o pai disse homi não tem medo. O médico ezaminou meu irmão e disse que era uma vi rose.

Manoelzinho não dormia. Fui tomar banho com ele e vi que tinha muito micuim no corpo dele. Era isso que deixou ele doentinho. Eses bixinho saem cuando pasamos alcool e I pe vermelho. Neim precisava de tanta preocupação e medo na quele dia.”

Os textos apresentados acima pertencem ao contexto institucional escolar. Referem-se à tipologia narrativa e apresentam como características o uso de formas gramaticais da língua formal, como problemas de pontuação, estrutura textual, transferências orais e fonológicas para a escrita, além de estratégias de registro ortográfico utilizadas devido ao desconhecimento de formas de registro de alguns vocábulos da língua portuguesa.

As interferências orais sobre a escrita no texto 2 resultam do bilinguismo espanhol/guarani/português vivido pelo menino fronteiriço, enquanto que as interferências orais sobre a escrita no texto 1 resultam do bilinguismo português/espanhol vivenciado pela garota. Entre as principais transferências orais para a escrita encontradas no texto 1 destacam-se:

- Troca da consoante oclusiva velar vozeada por desvozeada [g] > [k] na palavra “glaro”;
- Uso da vibrante simples em contextos de vibrante múltipla, tais como “barer”;
- Substituição do pronome “nós” por “nosostro”;
- Troca da fricativa labiodental vozeada [v] pela oclusiva bilabial

vozeada [b] nos vocábulos como: “tebe”, “imaginaba”, “brilhava”, “devido”, “febrero”. Esse fato pode ser explicado pelo fato de que a oclusiva bilabial vozeada [b] é a pronúncia do que se escreve em espanhol com as letras “v” e “b”. Embora em espanhol não haja uma diferença na pronúncia, na escrita não se pode trocar uma letra pela outra;

- Registro de palavras conforme a pronúncia que resulta em trocas de vogais: “e” ao invés de “i”, e/ou omissão das mesmas. Exemplo: “ermã”;
- Substituição da nasal ortográfica “-ão” por “-on”: “non”; “foron”;
- Uso da variedade não-padrão de língua portuguesa para a escrita: “deis”, ao invés de “desde” e “nóis”.

No texto 2, entre as principais transferências orais para a escrita, retrata o uso de palavras caracterizadas como pertencentes à variedade não-padrão de língua portuguesa que correspondem aos traços graduais e descontínuos aos quais se refere Bortoni-Ricardo. Exemplos: uso de “nois” como referência a “nós”, “pa” para referir-se a “pra”. O autor do texto também fez uso do vocábulo “facer” como resultado da interferência lexical da palavra “hacer” da língua espanhola que corresponde à “fazer” em língua portuguesa. Ocorreu, portanto, a justaposição entre os vocábulos de língua portuguesa e língua espanhola “fa de fazer” + “cer de hacer” = facer. Houve, da mesma maneira como no texto 1, uso da vibrante simples em contextos em que era exigido o uso da vibrante múltipla, tais como a palavra “derubou”.

Houve a transferência das seguintes palavras em guarani: “I” “pe” que ao traduzir fica da seguinte maneira: água no local.

Além das transferências orais para a escrita, outros “erros” presentes nestes textos podem ser compreendidos como hipóteses construídas sobre a ortografia de palavras em língua portuguesa influenciadas, por sua vez, pela alfabetização em espanhol.

Entre essas destacam -se no texto 1:

- Hipótese sobre a representação da nasalidade pelo emprego do til: “viziñhos”;
- Troca de “b” por “v”: “caveça”. A aluna reconhece que as regras ortográficas do português e do espanhol são distintas, porém

confunde-se diante do registro de palavras em português, pois aprendeu, em língua espanhola, que a oclusiva bilabial vozeada [b] pode ser registrada com as letras “v” e “b”, que em língua espanhola são denominadas “be corta” e “be larga”;

- Uso de um “s” quando seriam necessários dois em língua portuguesa para a representação gráfica do fonema [s]. Não há, entretanto, em espanhol, o uso de “ss” para a representação de [s]: “dese”, “nosa”, “pasar”, “dise”, “pesoal”;
- Substituição da conjunção “e” pela correspondente “y” em espanhol;
- Uso da velar oclusiva surda [k] representada pela letra “c” quando seguida de “u”, nos casos em que o fonema [k] deveria ser grafado por “q” seguido de “u”, nas palavras de língua portuguesa. Exemplos: “cuando”, “cuase”;
- Uso da letra “z” que, em espanhol, representa a fricativa alveolar surda [s] no lugar do que ocorreria, em língua portuguesa, o uso de “ç”: “corazon”;
- Juntura: mesmo que seja um fato também muito frequente entre os alunos brasileiros alfabetizados em português, o bilinguismo parece contribuir para acentuar sua reincidência e mantê-la, na escrita, por um período mais longo de escolaridade: “derrepente” ao invés de “de repente”.

No texto 2 houve fenômenos como juntura e separação indevida: “na quele” para “naquele”; substituição da conjunção “e” pela correspondente “y” em espanhol; uso da letra “c” seguida de “u” em vocábulos que deveriam ser grafados em “q” seguido de “u” em língua portuguesa: “encuanto”, “cuando”; e, finalmente, uso do til sobre a letra “n” da palavra “galíñhas” para representar nasalidade.

Além dessas hipóteses construídas em função de seu bilinguismo e da correspondência entre o português e o espanhol, outros desvios ortográficos surgiram no texto como resultado de inferências realizadas sobre a língua portuguesa, algumas das quais são comuns em alunos brasileiros monolíngues. Caracterizam o texto 1 e o texto 2:

- Hipóteses quanto à acentuação: “véis” ao invés de “vez”;
- Omissão da acentuação: “saia” e “medico”;

- Devido ao conhecimento de que em língua portuguesa é possível representar a fricativa vozeada alveolar [z] pela letra “s” (tal como na palavra “mesa”), são comuns hipóteses lançadas pela aluna quanto ao uso dessa letra no lugar do que seria correto o uso da letra “z”: “caza” ao invés de “casa”;
- Ocorreu a troca da letra “l” por “u” e do “u” por “l” em palavras como “bousinha”, “resovel” e “materiau”.
- Escrita da palavra “familha” ao invés de “família”; “homi” ao em vez de “homem”;
- Troca da letra “g” por “j”, uma vez que ambas podem representar, ortograficamente, a fricativa vozeada palato-alveolar [ʒ]: “corajem”.

6. Conclusão

Verificou-se neste estudo que os fatores culturais, cognitivos e sociopsicológicos dos alunos fronteiriços como resultado de sua experiência bilíngue marcas da comunicação tanto oral quanto escrita por meio das transferências orais materializadas no registro de vocábulos em língua portuguesa em textos institucionalizados. O bilinguismo também dá origem a inferências realizadas sobre a língua portuguesa que surgem, por sua vez, em hipóteses de escrita ortográfica. Tanto as transferências orais para a escrita quanto às estratégias ortográficas realizadas sobre a língua portuguesa, nos textos analisados, são reflexos do bilinguismo português/espanhol e do bilinguismo português/espanhol/guarani. A análise permitiu verificar que o bilinguismo desencadeia conflitos linguísticos durante o registro dos processos psicológico e cognitivo dos falantes fronteiriços quando se misturam os códigos utilizados para a comunicação.

Para garantir a manutenção da dignidade, identidade e do respeito ao indivíduo fronteiriço, há a necessidade de serem reconhecidas, respeitadas e valorizadas, além de sua língua materna, sua herança cultural e linguística. Ao lado do respeito atribuído à variedade linguística do indivíduo, a escola deve promover a educação linguística.

É de suma importância trabalhar com as variedades e as diferenças linguísticas, a fim de alcançar práticas de ensino que possam solucionar as dificuldades existentes nas produções escritas e orais que devem ser acolhidas e respeitadas pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa*: tradição gramatical, mídia & exclusão. São Paulo: Loyol.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BORSTEL, Clarice N. Von. *Contato linguístico e variação em duas comunidades bilíngues do Paraná*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ: UFRJ, 1999.

_____. Bilinguismo: situações sociolinguísticas. *Revista Varia Scientia*, n. 01, p. 11-17, 2001.

_____. Cenas da escrita: indícios de transferências linguísticas orais. *Anais da 5ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. Marechal Cândido do Rondon: Gráfica Escala, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola. 2004.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetro Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M.C. *Entrecruzamento de Vozes e Representações: o professor e a escola na comunidade (Bilinguismo e/ou bidaletalismo em contextos de tradição oral, minoritários ou majoritários com tratamento de minorias)*. Plano de trabalho/projeto de pesquisa apresentado ao CNPq na modalidade Bolsa Produtividade (Auxílio Integrado à Pesquisa).

CÓCCO, Maria F; HAILER, Marco Antônio. *Didática da Alfabetização*: decifrar o mundo. Alfabetização e Socioconstrutivismo. São Paulo. 1996.

DE HEREDIA, C. Do Bilinguismo ao Falar Bilíngue. In: VERMES, G; BOUTET, J. (Orgs). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989. p. 177-220

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, v. 18, n. 4, p. 335-56, Dec. 1987.

GROSJEAN, François. Individual Biligualism. In: _____. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994

MELLO, H. A. B. de. *O falar bilíngue*. Goiânia. 1999.

KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

SIGNORINI, I. *Construindo com a escrita “outras cenas de fala”*. In: _____. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001..

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Olha, eu acho que assim, a gente fala o portunhol porque nós não sabemos o espanhol: Políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. *The Especialis*, v. 39. n. 02. 2018.

STURZA, E. Portunhol: Língua, história e Política. *Revista Gragoatá*, v. 24, n. 48, p. 95-116, Niterói, jan.-abr. 2019.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. Mouton: The Hague, 1974.

DIÁLOGOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO SURDO

Joicy de Souza Ribeiro Quitete (UENF)

joicyquitete@yahoo.com.br

Lauiza Rangel da Silva (UENF)

lauizarangeldasilva@gmail.com

Michele da Silva Bastos Rodrigues (Pref. Munic.-SJB)

bastosmichele2020@gmail.com

Luane Gomes de Azevedo (UENF)

azevedoglua@gmail.com

RESUMO

A educação como ferramenta de transformação social tende a garantir que os direitos dos alunos sejam efetivados. Nesta perspectiva, o presente estudo visa identificar as políticas públicas para o fortalecimento da educação inclusiva do aluno surdo, reconhecendo a importância do tradutor e intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como responsabilidade social. A metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa apresenta análises sobre estudos de diversas obras de autores como Bucci (2002), Góes; Laplane (2004), Pimenta (2006) e outros; e documentos legais pertinentes as formas de atendimento ao aluno surdo e efetivação dos seus direitos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Federal nº 10.436/2002 que reconheceu a LIBRAS como forma de comunicação e expressão em âmbito nacional, a Lei Federal nº 12.319/2010 que regulamentou a profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS, entre outras legislações. Assim, acredita-se que para uma educação emancipatória, o respeito é basilar, objetivando o desenvolvimento pleno do aluno surdo.

Palavras-chave:

Educação. Inclusão. Tradutor e Intérprete de LIBRAS.

ABSTRACT

Education as a tool for social transformation tends to ensure that students' rights are effective. In this perspective, the present study aims to identify public policies to strengthen the inclusive education of deaf students, recognizing the importance of the LIBRAS (Brazilian Sign Language) translator and interpreter as a social responsibility. The qualitative approach research methodology presents studies of several works by authors such as Bucci (2002), Goes; Laplane (2004), Pimenta (2006) and others; and relevant legal documents as ways of assisting deaf students and enforcing their rights, such as Federal Law No. 10.463/2002 that recognized LIBRAS as a form of communication and expression at the national level, the Federal Law No. 12.319/2010 which regulated the profession of translator and interpreter of LIBRAS, among other legislations. Thus, it is believed that for an emancipatory education, the respect is fundamental, the full development of the deaf student.

Keywords:

Education. Inclusion. LIBRAS Translator and Interpreter.

1. Introdução

A educação angariou transformações que contribuíram para o avanço das formas de atendimento do aluno surdo. Assim, as políticas públicas estão fortalecendo um cenário que por séculos as práticas excludentes eram soberanas sobre as práticas inclusivas.

Nesta perspectiva, as práticas inclusivas fortalecidas pelas políticas públicas, possibilitaram novas reflexões e ações nos ambientes escolares, como para além do acesso dos surdos nas escolas regulares, visando sua permanência e o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo visa identificar as políticas públicas para o fortalecimento da educação inclusiva do aluno surdo, reconhecendo a importância do tradutor/intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como responsabilidade social na promoção da acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes.

A pesquisa por meio da abordagem qualitativa descritiva apresenta análises sobre estudos de diversas obras de autores como Bucci (2002), Góes; Laplane (2004), Pimenta (2006) entre outros; e documentos legais pertinentes as formas de atendimento ao aluno surdo e efetivação dos seus direitos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), A Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (1996), a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como forma de comunicação e expressão, o Decreto nº 5.626/ 2005 que regulamentou a lei anteriormente mencionada, a Lei Federal Nº 12.319/2010 que reconheceu a profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS visa promover a acessibilidade e eliminação de barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) entre outras legislações pertinentes a inclusão e direitos do aluno surdo.

Acredita-se que a inclusão é processual e contínua, todos os envolvidos na educação do aluno surdo poderão contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, visando minimizar as práticas excludentes, potencializar as práticas inclusivas.

2. Políticas Públicas para o fortalecimento da educação inclusiva do aluno surdo

A política pública diz respeito à intervenção do Estado na vida social para atingir objetivos de interesse comum. Portanto, considera-se uma espécie de intervenção na sociedade cujo objetivo é promover o bem-estar social, organizado de acordo com os interesses sociais e realizado na forma de ações desenvolvidas por meio de programas e projetos (Cf. BUCCI, 2002).

A percepção de Bucci (2002) vai ao encontro de Frey (2000) quando o mesmo afirma que o termo política pública refere-se as leis, regulamentos, diretrizes, planos, orçamentos e demais decisões tomadas no âmbito do poder público. E sua dinâmica é definida em termos de respeito às demandas sociais. Assim, pode-se entender que o desenvolvimento de políticas públicas deve refletir os interesses e necessidades da sociedade.

No Brasil, as políticas públicas foram impulsionadas por meios de manifestações internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975).

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948)

Nesta concepção de direitos, as políticas públicas, ainda que sejam um tema muito recente, pois esse conceito surgiu no Brasil a partir da década de 1980, as iniciativas públicas voltadas à proteção e promoção da qualidade de vida das pessoas com deficiência têm se mostrado amplas e abrangentes.

Um impulso especial foi a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), cujo objetivo foi definir políticas, inspirando ações voltadas para as pessoas com deficiência e diretrizes de ação nos níveis regional, nacional e internacional, considerando a política e a organização da Educação Especial, pois “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (SALAMANCA, 1994).

Os principais objetivos enunciados na Declaração de Salamanca (1994) objetivam propor a inclusão de todas as crianças na escola regular, assim, conduz uma perspectiva de reforma do sistema educativo para que

todos, sem exceção, usufruam dos seus direitos à educação, assim, como o aluno surdo (Cf. BRASIL, 1994).

2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994)

É possível perceber que o documento confirma principalmente a relação inerente entre igualdade de direitos e respeito às diferenças. Fica claro também que a proposta básica é que a escola se adapte aos alunos e respeite sua diversidade, em contraste com o modelo anteriormente existente que sustentava um sistema de ensino tradicional ao qual os alunos deveriam se adaptar na estrutura (Cf. GÓES; LAPLANE, 2004).

Neste contexto, alguns dos objetivos formulados pela Política Nacional de Educação Especial incluíam (Cf. BRASIL, 1994, p.49):

a) Desenvolvimento global das potencialidades dos alunos; b) Incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades especiais; c) Aquisição do “saber” e do “saber fazer”; d) Desenvolvimento de habilidades linguísticas, particularmente dos surdos; e) Acesso e ingresso no sistema educacional tão logo seja identificada a necessidade de estimulação sensorial específica; f) Expansão do atendimento às pessoas com necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino; g) Oferta educacional até o grau máximo de aprendizagem compatível com as aptidões dos alunos; h) Organização de ambiente educacional o menos restritivo possível; i) Provimento do sistema escolar de mobiliário e de recursos tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem do portador de deficiência física; j) Exercício do direito de escolha das filosofias de educação para surdos; k) Aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria; l) Incentivo à utilização da Linguagem de Sinais no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos (BRASIL, 1994, p.49).

É possível observar que há preocupação evidente expressa no texto da Política Nacional de Educação Especial (1994) foi garantir aos surdos mesmas condições e oportunidades educacionais que o conjunto da

população brasileira tem, enfatizando o desenvolvimento global de suas potencialidades e incentivando o desenvolvimento crítico das pessoas, de forma autônoma e criativa. Ressalta também o respeito à sua singularidade, o que reforça a importância da Língua Brasileira de Sinais como metodologia de ensino a ser adotada na educação do aluno surdo.

Portanto, entende-se que pessoas com deficiência recentemente foram tratadas como sendo de responsabilidade do Estado e da sociedade em geral. E embora as organizações de defesa de direitos e demais iniciativas voltadas à implementação de políticas públicas ou privadas ainda estejam dispersas, a educação inclusiva tem sido uma proposta de grande alcance, o que pressupõe uma mudança cultural consistente a ser desencadeada em todas as esferas sociais (Cf. FAS, 2003).

No caminhar para o firmamento das práticas inclusivas e desenvolvimento significativo no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), menciona a Educação Especial como modalidade de ensino, direcionando ações educativas que visam minimizar a exclusão escolar e potencializar o acesso e permanência do aluno no ambiente educacional.

Assim, no Art. 58, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Cf. BRASIL, 1996) destaca que o atendimento educacional deve dispor de recursos de classes ou escolas especializadas nos casos em que seja impossível integrá-los em classes e escolas comuns. As contribuições do sistema educacional de ensino e sua responsabilidade em fornecer e assegurar as bases para a Educação Especial são abordadas posteriormente no Art. 59 da referida lei, que preceitua:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Um dos conceitos importantes expresso na LDBEN 9.394/96 foi a mudança do enfoque de “especial”, conforme menciona Carvalho (2000, p. 17):

[...] especiais devem ser as alternativas educativas que a escola precisa organizar para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. (CARVALHO, 2000, p. 17)

Então, 2002 a Lei Federal nº 10.436, marca uma trajetória de lutas e conquistas dos surdos, quando reconheceu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão, fortalecendo a comunidade surda. No mesmo ano, visando maximizar os incentivos à educação das pessoas com deficiência, principalmente quanto à acessibilidade e eliminação de barreiras visando consolidar o processo de inclusão dos surdos, a Lei nº 10.098/ 2002, a chamada lei de acessibilidade, veio ratificar a importância da inclusão escolar dos surdos, estabelecendo regras gerais e critérios básicos para a acessibilidade de pessoas com deficiência (Cf. BRASIL, 2002).

Desta forma, o documento estabelece algumas definições como:

IX – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência). (BRASIL, 2002)

O texto legal garante ao surdo acessibilidade comunicacional, sendo enfática no Art. nº 17 quando menciona a responsabilidade do Poder Público visando garantir que quaisquer barreiras de comunicacionais sejam removidas, que mecanismos e alternativas sejam estabelecidos para tornar os sistemas de comunicação e sinalização acessíveis às pessoas com deficiências sensoriais e dificuldades de comunicação (Cf. BRASIL, 2002).

A esse respeito, ressalta-se:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas

portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2002)

Visando consolidar a Lei Federal nº 10.436/2002, houve a regulamentação da referida lei por meio do Decreto nº 5.626/2005, assim, ampliou as formas de atendimento ao aluno surdo e diferenciou pessoa com deficiência e surdo, mencionando que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Seguindo as normatizações do decreto supracitado, ressalta-se no documento normativo a necessidade da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior, Fonoaudiologia e em nível médio no curso de Formação de Professores; a difusão da LIBRAS e outras normas que visam efetivar a inclusão do surdo.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) é outro documento norteador que assume um compromisso social com transformações educacionais por meio de diretrizes e metas. Desta forma, parte dos compromissos constantes na Declaração de Salamanca (1994), garantindo no Art. 2º nas suas quatro primeiras diretrizes a:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação. (BRASIL, 2014)

Entre as medidas de apoio do Estado, especificamente definidas para a disponibilização de um sistemas de educacionais inclusivos para pessoas com deficiência, foram os programas: Informática na Educação Especial – PROINESP, Interiorizando Braille e Interiorizando Libras (de formação de professores), Educar na Diversidade, implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a universalização da entrega de livros didáticos em Braille ao ensino fundamental, a disponibilização das coleções de literatura infantojuvenil digital em Libras e do Dicionário Ilustrado Trilíngue – Português, Inglês e Libras (Cf. PIMENTA, 2006).

Outro exemplo que confirma a atenção das políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva enfocando o ensino superior foi a criação do primeiro curso de graduação bilíngue LIBRAS/Português, de cursos de graduação e pós graduação à distância em Educação Especial e

dcurso à distância Letras/Libras²³ em diversos estados, com polo na Universidade Federal de Santa Maria-RS, entre outras iniciativas (PIMENTA, 2006).

Ressalta-se que muitas normatizações citadas neste estudo visam responder às exigências da Declaração de Salamanca (1994), em particular o firmamento do item 19, que menciona a necessidade de levar em conta a importância da língua de sinais como meio de comunicação para surdos no desenvolvimento de políticas educacionais.

O objetivo das políticas públicas é incluir, no âmbito social, o reconhecimento sobre os direitos de cidadania de crianças, jovens ou adultos com deficiência, bem como acerca de seus direitos de integrarem-se socialmente; e também no âmbito educacional, seja no que diz respeito aos aspectos administrativos (como a adequação do espaço físico, de equipamentos e de materiais pedagógicos) quanto na qualificação dos docentes e dos demais profissionais que atuam nas escolas.

O Estado deverá facilitar e promover formas diversificadas do acesso dos alunos surdos ao sistema educacional em todos os níveis, o que se configura como uma ampliação das políticas anteriores e um passo significativo para a plena inclusão dos surdos.

Portanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146/2015 é instituída de modo que possa assegurar e promover, em condições de igualdade, os direitos da pessoa com deficiência, enfatiza-se o direito à educação, conforme é preconizado no Art. 28 as incumbências do poder público:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...] VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e

²³ Implementado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centro nacional de referência na área da surdez.

serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...] X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; [...] XVII – oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida é implementada por meio do Decreto nº 10.502/2020, mencionando diretrizes que são fundamentais na educação do surdo como no Art. 8 o qual enfatiza a necessidade de “II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas” (Cf. BRASIL, 2020). Assim, o referido decreto traz ações e programas com o intuito de garantir o direito a educação e ao atendimento educacional individualizado.

Dessa forma, as políticas públicas implementadas ao longo dos anos, tende a promover a inclusão, assegurar os direitos dos alunos surdos, respeitando suas especificidades, valorizando as diversidades, visando a educação com equidade.

3. O tradutor e intérprete de LIBRAS como responsabilidade social

O profissional tradutor e intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecido oficialmente no Brasil por meio da Lei Federal 12.319/2010, oportunizando que aos surdos brasileiros que utilizam a LIBRAS como forma de comunicação e expressam participam ativamente, sem exclusão, de uma vida social de qualidade, que valoriza a cultura surda, quando oportuniza a mediação entre surdos e ouvintes por meio do tradutor e intérprete de LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010)

Desta forma, o tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa

(TILSP) deverá ter competência e proficiência para traduzir e interpretar as línguas envolvidas. O tradutor e intérprete de LIBRAS possui um papel de relevância no processo de acessibilidade linguística na vida do surdo, assumindo assim, uma responsabilidade social. Atua entre a realidade do mundo surdo e do ouvinte, neste sentido, o trabalho realizado com profissionalismo, postura, fluência, habilidades linguísticas estão diretamente relacionadas com a sua atuação e poderá possibilitar novos horizontes e oportunidades aos surdos.

O conceito básico de tradução, de acordo pode ser refletido

O verbo “traduzir” vem do verbo latino *traducere*, que significa “conduzir ou fazer passar de um lado para o outro”, algo como “atravessar”. [...] A língua em que um texto a traduzir é originalmente escrito pode ter os nomes de língua-fonte ou língua de origem ou língua de partida [...]. A língua para a qual se faz passar um texto originalmente escrito em outra pode chamar-se língua-meta ou língua-alvo ou língua-termo ou língua de chegada. (CAMPOS, 1986, p. 7-8)

Conforme Campos (1986), o processo tradutório envolve duas línguas distintas, assim, constitui-se o cerne da tradução. Durante o processo de tradução existem diversos detalhes, portanto, as habilidades e competências são essenciais no ato de transmitir de forma eficiente as informações da língua-fonte para a língua-alvo.

A formação do tradutor e intérprete de LIBRAS será realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária, além de cursos de formação continuada (Cf. BRASIL, 2010). Assim, os estudos para esta formação específica são essenciais para seu desenvolvimento profissional, sobretudo para exercer um trabalho de qualidade com acessibilidade linguística, educacional e social para comunidade surda.

Como um profissional que trabalha com tradução e interpretação de línguas distintas e com gramática própria, é importante que este profissional se apropriar das modalidades de cada língua, dos gêneros textuais, das características culturais. Desta forma, os tipos de interpretação, simultânea ou consecutiva, poderão ser realizadas de forma coesa e com maior qualidade nas perspectivas tradutórias, por isso a relevância das suas atribuições:

I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III – atuar nos

processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV – atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V – prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010)

Portanto, ressalta-se as atribuições no contexto educacional, as atribuições como, interpretar as aulas, eventos acadêmicos, conteúdos em LIBRAS – Língua Portuguesa que são de fundamental importância para aquisição do conhecimento e desenvolvimento do aluno surdo.

Na escola, professores juntamente com profissionais da equipe pedagógica deverão proporcionar suporte para que o aluno surdo aprenda as atividades didático-pedagógicas e culturais realizadas nas instituições de ensino, desta forma, favorecerá o acesso aos conteúdos curriculares.

Com este propósito, o tradutor e intérprete ao exercer sua profissão com rigor técnico e deverá ocupar-se de desenvolver seu trabalho cumprindo os valores éticos, principalmente com saberes à cultura do surdo, à pessoa humana, livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero, ou seja, com respeito as pessoas e suas especificidades (Cf. BRASIL, 2010).

Enfatiza-se neste estudo, que antes do reconhecimento legal da profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS, no Brasil já haviam políticas públicas que ressaltava o trabalho deste profissional a nível educacional como o Decreto Nº 5.626/ 2005 quando menciona:

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005)

Desta forma, os surdos estão militando por seus direitos, inclusive o direito de ter acessibilidade com TILSP para além do âmbito educacional, como em processos seletivos para cursos de nível médio e superior, nos concursos públicos, bem como eventos como workshop, palestra, congresso, seminário, simpósio, sejam de forma presencial ou remota.

Sendo assim, o processo de acessibilidade comunicacional é um direito garantido por leis e reflexo de luta da comunidade surda. Portanto, o tradutor e intérprete de LIBRAS deverá considerar os aspectos linguísticos e comportamentais, de forma honesta e com descrição, conduta que deve ser adequada ao ambiente de exercício profissional, com objetivo de proteger o direito de sigilo da informação recebida, com imparcialidade e

fidelidade aos conteúdos que lhe são confiados. As considerações mencionadas sobre esse profissional, permitem refletir acerca da sua responsabilidade social, sendo atribuições inerentes ao profissional.

4. Considerações finais

O estudo apresentou as políticas públicas como propulsoras para a inclusão escolar do aluno surdo, reconhecendo que as mesmas são evidenciadas em cenários onde a diversidade cultural é predominante.

Assim, as políticas públicas visam promover, de fato, a acessibilidade aos direitos inalienáveis da pessoa humana. No entanto, é preciso lutar contra todos os fatores de exclusão social, pois não há, a priori, um único fator determinante, visto que a exclusão é um fenômeno multidimensional que envolve fatores urbanos econômicos, políticos e culturais que se articulam entre si e retroalimentam.

A educação para todos é alcançada não só pela garantia do acesso à escola, mas pela compreensão que a permanência e sucesso escolar está diretamente relacionada com as formas de atendimento aos alunos surdos.

Nesta perspectiva, tradutor e intérprete de LIBRAS se apresentou neste estudo como um profissional reconhecido nacionalmente e de suma importância na interação entre surdos e ouvintes, mas, principalmente para a efetivação da inclusão escolar, conforme suas atribuições no ambiente educacional.

Findando, percebe-se a necessidade da disseminação da LIBRAS como uma corrente filosófica que objetiva a equidade por meio da sustentação teórica e constitucionalmente legal como basilar para que todos os direitos dos surdos sejam respeitados e evidenciados em todas as esferas, principalmente a educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 maio. 2022.

BRASIL. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 de out. 2022.

BRASIL. *Lei 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 maio. 2022.

BRASIL. *Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. *Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002. 344p.

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Rosita Edle. *Dez anos depois da Declaração de Salamanca*, 2000. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/eventos/2.doc>. Acesso em: 10 de out. 2022.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, nº 21, p. 211-59, jun/2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Firszman de.

(Orgs.). *Políticas públicas de educação inclusiva*. Campinas-SP: Autores Associados, 119 2004.

PIMENTA, Paulo. Políticas públicas de inclusão educacional. *Jornal A Razão*, Edição 31/07/2006, p. 8, Santa Maria-RS.

Outras fontes:

FAS – Fundação de Ação Social. *Coletânea de informações sobre a pessoa com deficiência*. Curitiba: Ministério Público, 2003.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 out. 2022.

ONU. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: A IMPORTÂNCIA DA DIFUSÃO
DA LITERATURA AFRICANA DE AUTORIA NEGRA
PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Raquel do Rosario Silva (UENF)

raqueldorsilva@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlena@uenf.br

Marília Siqueira da Silva (IFF)

marilia.siqueira22@gmail.com

Camila do Rosario Silva Barreto (UENF)

camiladorsbarreto@gmail.com

RESUMO

A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Contudo, essa obrigatoriedade ainda não tem sido cumprida, de forma significativa, no âmbito escolar. Muitas vezes, as próprias escolas reproduzem práticas racistas ao adotarem currículos eurocêntricos, que sustentam a ideia de uma cultura superior às outras. Diante dessa conjuntura, o presente artigo almeja contribuir com a inclusão e a difusão de leituras africanas dentro das aulas do componente curricular Língua Portuguesa, a fim de promover a formação de leitores literários críticos, bem como uma educação antirracista. Para isso, analisou-se dois poemas de autores moçambicanos, a saber, “Negra” (1984), de Noémia de Sousa, e “Manifesto” (1962), de José Craveirinha. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores como: Césaire (2010), Lajolo (1982; 2001; 2009), Freire (2003), Fonseca (2004), dentre outros, bem como normativas referentes à temática, a saber, a CRFB/88, a BNCC, a Lei nº 10.639/2003, dentre outras. A análise realizada permite refletir sobre a importância da difusão de leituras africanas de autoria negra, em prol de diversificar o repertório de leituras de textos literários e formar leitores críticos frente à diversidade étnico-racial nos contextos escolar e social.

Palavras-chave:

Leituras Africanas. Leitores literários críticos. Aulas de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Law No. 10.639/2003 establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture in Basic Education. However, this obligation has not yet been fulfilled, in a significant way, in the school context. Often, schools themselves reproduce racist practices by adopting Eurocentric curricula, which support the idea of a culture superior to others. Given this situation, this article aims to contribute to the inclusion and dissemination of African readings within the classes of the Portuguese Language curricular component, in order to promote the formation of critical literary readers, as well as an anti-racist education. For this, two poems by Mozambican authors were analyzed, namely,

“Negra” (1984), by Noémia de Sousa, and “Manifesto” (1962), by José Craveirinha. This is a qualitative research, bibliographical and documental, based on authors such as: Césaire (2010), Lajolo (1982; 2001; 2009), Freire (2003), Fonseca (2004), among others, as well as normative references to the theme, namely, CRFB/88, BNCC, Law No. 10.639/2003, among others. The analysis carried out allows us to reflect on the importance of disseminating African readings of black authorship, in favor of diversifying the repertoire of readings of literary texts and forming critical readers in the face of ethnic-racial diversity in school and social contexts.

Keywords:

African Readings. Critical literary readers. Portuguese Language Classes.

1. Introdução

O racismo está presente em diversos lugares, inclusive no contexto escolar. Nesse sentido, cabe à escola desconstruir qualquer tipo de preconceito, por meio da inclusão de práticas antirracistas em suas metodologias de ensino, de modo que ocorra uma educação mais justa e igualitária.

Como assalas de aula contemporâneassão compostas por grupos sociais com saberes e culturas diversas, torna-se imprescindível o trabalho com diferentes gêneros literários que possuem como temáticaa diversidade étnico-racial, pois o aluno precisa aprender a respeitar o outro e ser formado para a além dos muros da escola.

Vale mencionar que, na maioria das vezes, a história da população negra foi contada sob a ótica de outras pessoas, as quais as narravam por meio da utilização de estereótipos e termos pejorativos envolvendo os seus traços fenotípicos. Assim, a população negra não se sentia representada e nem exercendo o papel de protagonista para a formação da identidade brasileira e construção social da nação (Cf. MELO, 2016; SANTOS, 2019).

Diante dessa conjuntura, percebe-se a importância da inclusão da Literatura Africana de autoria negra, para diversificar o repertório de leituras de textos literários e propiciar reflexões e discussões ligadas aos direitos humanos (Cf. MACENA; ALMEIDA, 2020).

Posto isso, a presente pesquisa almeja contribuir com a inclusão e a difusão de leituras africanas dentro das aulas do componente curricular Língua Portuguesa, a fim de promover a formação de leitores literários críticos, bem como uma educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em caráter bibliográfico e documental, subsidiada por aportes teóricos atinentes ao assunto pesquisado, tais como: Césaire (2010), Lajolo (1982; 2001; 2009), Freire (2003), Fonseca (2004), dentre outros, bem

como normativas legais direcionadoras do estudo e da aplicabilidade da referida temática, a saber, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Lei nº 10.639/2003, dentre outras.

2. A importância da difusão da Literatura Africana dentro do contexto escolar para a formação de leitores literários críticos

Segundo Paulo Freire (1989), a *leitura* do mundo precede a *leitura* da palavra. Sendo assim, a leitura da palavra, ou do texto, não pode ser realizada de forma desvinculada da leitura do mundo ou do contexto. Contudo, essa concepção de leitura não é realizada dentro do contexto escolar, pois, na maioria das vezes, o texto é utilizado como pretexto para a criação de frases soltas e isoladas da realidade do educando (Cf. LAJOLO, 2009).

Esse tipo do trabalho com o texto faz com que o aluno conceba a leitura como uma prática obrigatória, maçante, sem sentido e finalidade, afinal, não consegue interpretar além do texto, bem como observar nas entrelinhas as intenções do autor (Cf. SOARES, 2015). Assim, a leitura deixa de exercer uma das suas principais funções sociais, que é a de buscar desenvolver o pensamento crítico e autônomo do aluno. Para a autora Marisa Lajolo (1982, p. 15): “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.”.

De acordo com Guedes (2006), na conjuntura social em que estamos inseridos, a escola apresenta-se como o principal espaço para formar leitores. Nesse sentido, o professor que possui como objetivo formar leitores deve ser, antes de tudo, um leitor. Porém, não um professor leitor como qualquer outro, mas sim, que busca aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler. Nas palavras de Guedes (2006, p. 75): “(...) Esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita em confronto com a leitura da tradição (...)”.

Para Marisa Lajolo (2001), para iniciar a formação do leitor, é essencial oportunizar a leitura de textos literários próximos à sua realidade, visto que, quanto mais familiaridade o texto despertar no leitor, mais predisposição ocorrerá para a leitura.

Diante dessa conjuntura, percebe-se que a forma como o professor de português ensina as práticas de leitura dentro do contexto escolar influencia na formação do aluno leitor. Assim, é importante que o professor seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, bem como apaixonado pelos livros para buscar despertar no educando o interesse e o prazer em ler e, consequentemente, uma maior proximidade e intimidade com os textos (Cf. SILVA, 2003).

Como nas instituições escolares brasileiras circulam diferentes saberes, culturas, crenças, costumes e tradições, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa também possua familiaridade com diversas modalidades de texto para que ocorra a diversidade cultural da Literatura e a promoção de uma educação mais inclusiva, justa e igualitária (Cf. SANTOS, 2019).

Todavia, na maioria das vezes, as referidas instituições deixam de promover a valorização da diversidade cultural e étnico-racial, quando fazem uso de currículos e metodologias de ensino que sustentam a ideia de uma cultura superior às outras.

No Brasil predomina um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a africana, a indígena e a asiática. A cultura e o padrão estético negro, africano, e indígena convivem, aqui no Brasil, de maneira tensa com o padrão estético e cultural branco europeu. (BORGES, 2010, p. 1)

A adoção de livros didáticos, que pouco fazem menção sobre as práticas racistas no cenário atual ou que trazem a ideia de que o racismo só existiu durante o período da escravidão, também contribui com a manutenção desse tipo de imaginário étnico-racial (Cf. WALTTHIER, 2008). Quando isso ocorre, o preconceito, a discriminação e as práticas racistas continuam circulando tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Afinal, não houve um ensino que defenda o respeito ao outro, nem a adoção de uma metodologia antirracista, multicultural, emancipatória e igualitária.

Percebe-se, assim, que a educação exerce um papel fundamental para a reprodução ou desconstrução de qualquer tipo de preconceito em relação à população negra, à medida que possui o poder para reproduzir ou desmistificar ideologias e visões estereotipadas construídas e apresentadas por meio dos livros didáticos, durante séculos aos alunos brasileiros.

Na concepção de Melo (2021), os professores do Componente Curricular Língua Portuguesa precisam compreender a complexidade e a emergência de adotarem estratégias que possuem como objetivo promover

uma luta contra as práticas racistas vivenciadas historicamente por pessoas negras.

Para o sociólogo Oracy Nogueira (2006), no Brasil, ocorre o preconceito racial de marca, isto é, definido pelo critério da aparência e cor da pele. Ao contrário dos Estados Unidos, que possui um preconceito de origem, isto é, definido pela descendência.

Nesse sentido, propor uma educação antirracista, por meio da inclusão da Literatura Africana de autoria negra dentro do contexto escolar brasileiro, torna-se fundamental para a desconstrução de um discurso hegemônico e patriarcal, bem como promover a difusão de leituras africanas de autoria negra, a fim de diversificar o repertório de leituras de textos literários e formar leitores críticos frente à diversidade étnico-racial (Cf. MACENA; ALMEIDA, 2020).

A Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDBEN nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, especialmente nos componentes curriculares de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileiras. Impulsionada pelo Movimento Negro, a referida normativa surgiu para ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e atender as reivindicações históricas e sociais.

A normativa representou grande avanço na sociedade brasileira em relação à valorização, à representatividade e ao reconhecimento do povo negro. Contudo, ainda não tem sido cumprida, de forma significativa, no âmbito escolar. Dentre os desafios enfrentados para sua eficácia, cabe mencionar: a falta de formação de professores, ausência de cursos de formação continuada e, principalmente, de materiais e livros didáticos atualizados e adequados para discutir sobre a temática, conforme preconizado pelas Diretrizes (Cf. TEIXEIRA, 2012).

Na maioria das vezes, a história da população negra foi contada sob a ótica de outras pessoas, as quais as narravam por meio da utilização de estereótipos e termos pejorativos envolvendo os seus traços fenotípicos. Assim, o povo negro não se sentia representado e nem exercendo o papel de protagonista para a formação da identidade brasileira e construção social da nação (Cf. MELO, 2016; SANTOS, 2019).

De acordo com o Artigo 5º, inciso XLII, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), “(...) a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão,

nos termos da lei” (BRASIL, 1988). O referido artigo aplica-se a todos que praticam racismo, bem como a todas as instituições.

Sendo assim, o trabalho com a Literatura Africana de autoria negra, dentro do contexto escolar, poderá contribuir com a redução das práticas racistas, bem como promover o fortalecimento da autoestima da população negra por meio da reconstrução e valorização das suas características físicas e intelectuais. Ademais, poderá contribuir também com a inclusão de debates envolvendo questões étnico-raciais e outros temas ligados aos direitos humanos.

2.1. Breve análise do Poema *Moçambicano Negro*, de Noémia de Sousa

A poetisa Carolina Noémia Abranches de Sousa Soares, a qual utilizou o pseudônimo literário de Vera Micaia, é considerada a precursora na escrita literária em Moçambique e da luta pelos direitos das mulheres no país. Nascida no ano de 1926, em Catembe, vila no litoral sul de Moçambique, Noémia de Sousa, como é chamada, é filha de um caçador alemão e de uma mulher africana de etnia ronga. Aprendeu a ler, antes do quinto ano de vida, impulsionada pelo seu pai (Cf. OLIVEIRA; COELHO, 2019).

Por meio da arte e das suas poesias, a poetisa reivindicou a independência de Moçambique e a libertação de seu povo do jugo da exploração colonial. Assim, foi nomeada de forma carinhosa como a “Mãe dos poetas moçambicanos” ou a “grande dama da poesia moçambicana”, pois utilizou da sua força e eloquência para lutar pela libertação de seu país da exploração colonial (Cf. SAÚTE, 2016).

Seu único livro de poemas publicado, a saber, “Sangue Negro”, que adveio depois de muita insistência de amigos(as) e seguidores (as), é composto por uma coletânea de poemas que trazem como temática geral: política, libertação, resistência e raízes africanas (Cf. OLIVEIRA, 2018; BORBA; LISBOA, 2019).

Ao enfatizar em seus poemas a ideia de que os negros africanos possuem consciência de seus valores, a poetisa dialoga com o Movimento Negritude, o qual busca resgatar e enaltecer a identidade negra, bem como os valores culturais de matriz africana por meio de um discurso de repúdio ao racismo. Nas palavras do autor abaixo:

A Negritude é uma ‘consciência-posicionamento’ frente ao racismo. Além do enfrentamento ao racismo em si, é uma forma de consciência contrária a todas as demarcações prejudiciais surgidas no mundo para designar um Outro; seja que Outro for e a despeito dos motivos que forem alegados para justificar a sua separação [...] (CÉSAIRE, 2010, p. 37)

Para Domingues (2005), “(...) na concepção de Aimé Césaire, negritude é simplesmente o ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específica. Assim, Césaire definiu o termo Negritude em três aspectos: identidade, fidelidade e solidariedade. A identidade consiste em ter orgulho da condição racial, isto é, o orgulho de ser negro. A fidelidade, por sua vez, está relacionada ao reconhecimento da herança ancestral africana, ou seja, o vínculo indelével com a terra-mãe. Já a solidariedade representa o sentimento de irmandade, que une, involuntariamente, todos as pessoas negras (Cf. MUNANGA, 1988).

Esses aspectos podem ser identificados nos poemas da autora Noémia de Sousa, como, por exemplo, no poema “Negra”.

Negra

Gentes estranhas, com seus olhos cheios doutros mundos
quiseram cantar teus encantos
para elas só de mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias...
Teus encantos profundos de África.

Mas não puderam.
Em seus formais e rendilhados cantos,
ausentes de emoção e sinceridade,
quedaste-te longínqua, inatingível,
virgem de contactos mais fundos.
E te mascararam de esfinge de ébano, amante sensual,
jarra etrusca, exotismo tropical,
demência, atracção, crueldade,
animalidade, magia...
e não sabemos quantas outras palavras vistosas e vazias.

Em seus formais cantos rendilhados
foste tudo, negra...
menos tu
E ainda bem.

Ainda bem que nos deixaram a nós,
do mesmo sangue, mesmos nervos, carne, alma,
sofrimento,
a glória única e sentida de te cantar
com emoção verdadeira e radical,
a glória comovida de te cantar, toda amassada,

moldada, vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE. (SOUSA, Noémia. *Sangue Negro*. Coleção Vozes da África. São Paulo: Kapulana, 2016)

No poema intitulado “Negra”, a poetisa moçambicana Noémia de Sousa tece uma crítica aos estereótipos construídos sobre a mulher africana. Na primeira estrofe, o eu lírico apresenta o olhar dos colonizadores em relação à mulher negra, a qual foi construída a partir de termos pejorativos e visões estereotipadas, tais como: “mistérios profundos, de delírios e feitiçarias”.

O eu lírico relata que os colonizadores europeus tentam cantar os encantos da mulher africana, por meio desses termos pejorativos e inverídicos. Contudo, não conseguem, porquanto os seus cantos são superficiais e caracterizados como ausentes de “emoção e sinceridade”. Assim, não apresentam e nem representam a África e a imagem do povo africano. De forma irônica, o eu lírico realiza essa afirmação: “Mas não puderam”.

As demais expressões utilizadas pelos colonizadores para descrever a mulher negra são denominadas, pelo eu lírico, de “palavras vistosas e vazias”, a saber: “esfinge de ébano, amante sensual, jarra etrusca, exotismo tropical, demência, atração, crueldade, animalidade, magia”. De acordo com Oliveira (2018), as referidas palavras são vistosas e vazias para a poetisa, porque não representam a mulher negra, mas sim a coisificação e o olhar exótico sobre o corpo negro.

Desde o início do poema, é perceptível que o eu lírico possui como objetivo promover a desconstrução desses estereótipos que foram criados para a mulher negra africana, afinal, ela foi tudo, menos ela mesma. Assim, a poetisa moçambicana utiliza em seu poema os ideais do Movimento Negritude, a fim de exaltar e empoderar a mulher negra, bem como transformá-la em protagonista da sua própria história. Ao fazer isso, a poetisa rompe com um ciclo cultural patriarcal por meio de um discurso cheio de otimismo libertário e que reafirma os valores africanos (Cf. OLIVEIRA; COELHO, 2019).

[...] No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. Portanto, negritude é um conceito multifacetado, que precisa ser compreendido a luz dos diversos contextos históricos (DOMINGUES, 2005, p. 2)

Segundo Fonseca (2004), Noémia de Sousa utiliza como uma estratégia eficaz a construção de uma voz coletiva para se aproximar das

mulheres exploradas por um sistema desumano. Essa afirmação fica evidenciada na última estrofe do poema, quando a poetisase inclui por meio de uma consciência coletiva e de um espírito de fraternidade. A sua inclusão também denota resistência à escravidão e, ao mesmo tempo, a ideia de pertencimento e fidelidade aos seus “irmãos de cor” e a sua terra de origem, a qual é chamada pela poetisa, no último verso, de “MÃE” com letras maiúsculas, a fim de ressaltar a imensidão e força da terra ao veros seus filhos sendo consumidos pelo trabalho forçado da colonização.

2.2. Breve análise do Poema *Moçambicano Manifesto*, de José Craveirinha

Ao lado de Noémia de Sousa tem-se o poeta José João Craveirinha, considerado um dos nomes mais importantes da literatura moçambicana. Os seus poemas, produzidos em meados da década de 1950, trazem características e marcas da sua oralidade moçambicana, a fim de reafirmar, em língua ronga, sua identidade, bem como promover um tom de revolta contra a opressão e a violência colonial. Para a autora abaixo:

[...] Noémia de Sousa e José Craveirinha, por exemplo, elegem, primordialmente, questões relativas à África, à “Mãe África” e ao povo que vive sob o jugo colonialista. Em muitos dos seus textos, percebe-se o tom de revolta contra a opressão, embora também esteja presente a esperança de um amanhã em liberdade. A denúncia das iniquidades e da brutalidade da ocupação colonial alimenta, na imaginação dos poetas nacionalistas, a utopia de libertação para Moçambique e a exaltação dos valores negro-moçambicanos. (LEAL, 2020, p. 268)

Assim como Noémia de Sousa, José Craveirinha era mestiço, filho de pai português e mãe ronga. O poeta também optou pelo espaço dos excluídos, mas não reitera a exclusão em sua escrita literária (Cf. LEAL, 2018). Como um grande poeta militante, o seu discurso de resistência se contrapõe ao cotidiano de exploração.

Como se vê, dentre os poetas moçambicanos empenhados em escrever a História extra-oficial, aquela que não foi contada pelo discurso dominante, destacam-se Noémia de Sousa e José Craveirinha, cujos “poemas verticais” e de combate inquietam seus leitores (LEAL, 2018, p. 38)

Em seus poemas, Craveirinha se vê como representante de muitas vozes, pois possui consciência de que a coletividade é importante para a conquista e a consolidação de qualquer espaço de liberdade (Cf. MAQUÊA, 2014). No poema abaixo, além de ressaltar a cultura, a natureza e a saudade da sua terra de origem, o eu lírico também promove a exaltação

da beleza dos traços fenotípicos do povo africano.

Manifesto

Oh!

Meus belos e curtos cabelos crespos
e meus olhos negros como insurrectas
grandes luas de pasmo na noite mais bela
das mais belas noites inesquecíveis das terras do Zambeze.

Como pássaros desconfiados
incorruptos voando com estrelas nas asas meus olhos
enormes de pesadelos e fantasmas estranhos motorizados
e minhas maravilhosas mãos escuras raízes do cosmos
nostálgicas de novos ritos de iniciação
duras da velha rota das canoas das tribos
e belas como carvões de micaia
na noite das quizumbas
E minha boca de lábios túmidos
cheios da bela viribilidade ímpia de negro
mordendo a nudez lúbrica de um pão
ao som da orgia dos insectos urbanos
apodrecendo na manhã nova
cantando a cega-rega inútil das cigarras obesas
Oh! e meus dentes brancos de marfim espoliado
puros brilhando na minha negra reincamada face altiva!
e no ventre maternal dos campos da nossa indisfrutada colheita
de milho
o cáldio encantamento selvagem da minha pele tropical.

Ah! E meu
corpo flexível como o relâmpago fatal da flecha de caça
e meus ombros lisos de negro da Guiné
e meus músculos tensos e brunidos ao sol das colheitas e da carga
na capulana austral de um céu intangível
os búzios de gente soprando os velhos sons cabalísticos de África.

Ah!
o fogo
a lua
o suor amadurecendo os milhos
a irmã água dos nossos rios moçambicanos
e a púrpura do nascente no gume azul dos seios das montanhas

Ah, Mãe África no meu rosto escuro de diamante
de belas e largas narinas másculas
frementes haurindo o odor florestal
e as tatuadas bailarinas macondes
nuas
na bárbara maravilha eurítmica
das sensuais ancas puras

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

e no bater unísono dos mil pés descalços.

Oh! e meu peito da tonalidade mais bela do breu
e no embondeiro da nossa inaudita esperança gravado
o totem mais invencível tótem do Mundo
e minha voz estentória de homem do Tanganhica
do Congo, Angola, Moçambique e Senegal.
Ah! Outra vez eu chefe zulo
eu azagaia banto
eu lançador de malefícios contra as insaciáveis
pragas de gafanhotos invasores

Eu tambor
Eu suruma
Eu negro suaíli
Eu Tchaca
Eu Mahazul e Dingana
Eu Zichacha na confidência dos ossinhos mágicos do Tinholo
Eu insubordinada árvore da Munhuana
Eu tocador de presságios nas teclas das timbila chopes
Eu caçador de leopardos traiçoeiros
Eu xiguilo no batuque

E nas fronteiras de águas do Rovuna ao Incomáti
Eu-cidadão dos espíritos das luas
carregadas de anátemas de Moçambique. (XIGUBO. Maputo: AEMO, 1995, p. 29-31)

Percebe-se, assim, que o poema “Manifesto” representa um manifesto de negritude, considerado traço dominante nos poemas de José Craveirinha. Filho de mãe negra, o poeta canta a sua corpor meio do orgulho racial e da exaltação do povo africano.

O poeta descobriu-se filho de mãe negra também ele: e nessa euforia de enigmas para sempre decifrados, cantará a sua cor com uma exaltação que atinge por vezes inflexões narcisistas ao contemplar-se na beleza ímpar do corpo desvendado, ou ao universo que, sendo negro, pode chamar de seu, como acontece no poema “Manifesto”. (BALTAZAR, 2002, p. 94)

Com o objetivo de evidenciar o pertencimento e a valorização da sua terra de origem, o eu lírico apresenta, de forma apaixonante, a paisagem da terra africana, a qual é relatada por meio da beleza física do povo africano. Nas palavras de Baltazar (2002, p. 94): “(...) Assiduamente, por outro lado, a negritude é paisagem: paisagem humana e paisagem física (...)”.

A utilização da palavra “MÃE” pelo eu lírico expressa a ideia de pertencimento e fidelidade a sua terra de origem, bem como aos seus “irmãos de cor”. E a repetição do pronome pessoal reto “eu” e dos pronomes

possessivos “meus” e “minhas” transmite a ideia de orgulho racial, autoafirmação, pertencimento, nacionalidade e identidade.

Visando exaltar o vocabulário, a musicalidade e a cultura africana, além da utilização da língua portuguesa, o poeta também utiliza expressões e vocabulários moçambicanos em seu poema, o que confirma a presença de elementos da negritude, bem como uma literatura de combate e resistência.

3. Conclusão

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende a adoção de uma metodologia de ensino que busque promover a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, a fim de que ocorra a inclusão de todos os alunos nas atividades educacionais.

Nesse sentido, as instituições escolares devem buscar desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a difusão da Literatura Africana de autoria negra, em prol de quebrar preconceitos e ideias enraizadas construídas sobre o continente africano. Ademais, um trabalho mais abrangente com a Literatura Africana no ambiente escolar proporciona a diversificação do repertório de leituras escolares, bem como a formação de leitores literários críticos frente à diversidade étnico-racial.

A análise dos poemas “Negra”, de Noémia de Sousa, e “Manifesto”, de José Craveirinha, ressaltou a importância da inclusão de textos literários de autoria negra para promover a construção da identidade e representatividade da população negra, bem como a exclusão de práticas preconceituosas e racistas existentes tanto dentro quanto fora do contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALTAZAR, Rui. Sobre a Poesia de José Craveirinha. *Via atlântica*, n. 5 out, p. 88-107. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49724>. Acesso em: nov.2022.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Inclusão da História e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar. *Revista Científica FacMais*, v. 4, n. 1, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/>

uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf. Acesso em: nov.2022.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. In: CESAIRE, A.; MOORE, C. (Orgs). *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 107-14

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, v. 10, n. 1, p. 25-40, Londrina, jan.-jun. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Mediaco-es-Revista-de-Ciencias-Sociais-2176-6665>. Acesso em: nov.2022.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura africana de autoria feminina: estudo de antologias poéticas. *Scripta*, v. 8, n. 15, p. 283-96, Belo Horizonte, 21 out. 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de Ler*: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*: Que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Orgs). *Escola e leitura*: velha crise - novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112

LEAL, Luciana Brandão. A performance poética de José Craveirinha. *Letras & Letras (UFU)*, v. 36, p. 266-84, 2020.

LEAL, Luciana Brandão. *Virgílio de Lemos*: poesia em trânsito. Belo Horizonte, Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018. 241f.

MACENA, Keyla Patrícia da Silva.; ALMEIDA, Eliane Amorim de. A diversidade étnico-racial na sala de aula trabalhada a partir da Literatura Infantil. *Revista Educare*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/educare/article/view/52590>.

Acesso em: nov. 2022.

MAQUÊA, Vera. Política e ideia de nação em Xigubo, de José Craveirinha. *Revista Mulemba*, v. 6, n. 11, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/5015/16129>. Acesso em: nov. 2022.

MELO, Elivelton dos Santos. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino das Literaturas Africana e Afro-brasileira: Perspectiva Negra Decolonial na Educação Brasileira. *Mafuá*, n. 36, Florianópolis, Santa Catarina, 2021.

MELO, Thiago da Silva. A Diversidade Étnico-Racial em sala de aula: formação docente em debate. *Revista Ágora*, v. 2, n. 2, Unimes Virtual, agosto, 2016. Disponível em: <http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=formacao&page=index>. Acesso em: out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude. Usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios)

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 19, n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: out. 2022.

OLIVEIRA, Mariana Alves Barbosa de. *Sangue negro – Máscaras brancas: a negritude moçambicana em Noémia de Sousa*. Natal, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós - Graduação em Estudos da Linguagem, 2018. 95f.

OLIVEIRA, Jaqueline; COELHO, Cláudia. A resistência poética em Noémia de Sousa. *Mosaico*, v. 18, n. 1, p. 135-51, São José do Rio Preto, 2019.

SOUSA, Noémia. *Sangue Negro*. São Paulo: Kapulana, 2016. (Coleção Vozes da África)

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cad. Pesqui.* [online], n. 63, p. 88-92, 1987.

SANTOS, Lúcia de Fátima Araújo dos. *Leitura e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de língua portuguesa*. Fortaleza: SEDUC, 2019. p. 87

SAÚTE, Nelson. Noémia de Sousa: a mãe dos poetas africanos. In: SOUSA, N. *Sangue negro*. Ilustrações de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2016. (Coleção Vozes da África)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 102.

SOARES, Maria Vilani. Por que nossos alunos não gostam de ler?. *Revista Educação Pública*, Fundação CECIERJ, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/6/por-que-nossosalunos-nogostam-de-ler>. Acesso em: out. 2022.

TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para diversidade Étnico-racial na rede municipal de Cariacica-ES. *Anais do I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Ensino, Pesquisa, Crítica*, UFES, Vitória, 2012.

WATTHIER, Luciane. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. *Revista Urutágua*, n. 16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3574>. Acesso em: ago.2022.

**DJUENA TIKUNA E MARCIA WAYNA KAMBEBA:
DUAS VOZES DE MULHERES NO CIBERESPAÇO**

Érika Rodrigues Jerônimo (UNITINS)

erika1jer@gmail.com

Luama Socio (UNITINS)

luamasocio@gmail.com

RESUMO

No contexto da era globalizada, capitaneada pela cibercultura, observa-se que os discursos e as poéticas dos povos originários proliferam na *internet* veiculando temas que, do ponto de vista indígena, são tradicionais, mas que, na contemporaneidade, se combinam com necessidades atuais em nível planetário. Há uma profusão de perfis de artistas indígenas de várias áreas em todas as redes sociais. Um exemplo é a compositora e cantora Djuena Tikuna que, em sua obra, mostra a ligação entre o tempo presente, os ancestrais e o tempo futuro a partir da temática do valor da natureza em conexão com a ideia de “aldeia global”, expressão cunhada por Marshall McLuhan e ressignificada a partir do ponto de vista indígena integrado à cibercultura. Sua obra pode ser acessada pelo *YouTube*. De modo análogo, a escritora Márcia Wayna Kambeba, no livro *O lugar do saber*, mostra como a devastação da natureza ameaça a sobrevivência da humanidade bem como discute a questão identitária em sua obra. A pesquisa conduz à constatação de que a presença indígena na *internet* promove a quebra do estereótipo do indígena como representante de uma cultura “atrasada”. Observa-se que os sujeitos indígenas disseminam mensagens e estéticas que se alinham às necessidades mais atualizadas da contemporaneidade, confrontando a lógica do pensamento colonizador eurocêntrico.

Palavras-chave:

Djuena Tikuna. Poéticas indígenas. Márcia Wayna Kambeba.

ABSTRACT

In the context of the globalized world it is observed that the discourses and poetics of native peoples proliferate on the internet, conveying themes that, from the indigenous point of view, are traditional, but that, in contemporary times, combine with current needs in planetary level. There is a profusion of profiles of indigenous artists from various areas on all social networks. An example is the songwriter and singer Djuena Tikuna who, in the song “A floresta cura”, shows the connection between the present time, the ancestors and the future time from the theme of the value of nature in connection with the idea of “global village”, expression coined by Marshall McLuhan and ressignified from the indigenous point of view integrated with cyberculture. Her work can be accessed on YouTube. Similarly, the writer Márcia Wayna Kambeba, in the book *O lugar do saber*, shows how the devastation of nature threatens the survival of humanity as well as discusses the identity issue in her work. The research leads to the realization that the indigenous presence on the internet promotes the breaking of the stereotype of the indigenous as a representative of a “backward” culture. It is observed that indigenous subjects disseminate messages and aesthetics that are in line with the

most up-to-date needs of contemporaneity, confronting the logic of Eurocentric colonizing thought.

Keywords:

Djuena Tikuna. Indigenous poetics. Márcia Wayna Kambeba.

1. Introdução

Nosso trabalho focaliza produções discursivas que refletem a contribuição do pensamento ameríndio brasileiro, sob suas formas poéticas (criativas), para os desafios fundamentais ligados às ideias de desenvolvimento sustentável, preservação ambiental e dignidade social num mundo cada vez mais conectado pelos dispositivos cibernéticos. O artigo foi realizado no contexto do grupo de pesquisa em Poéticas Discursivas em Textos de Autores Representativos dos Povos Originários Brasileiros da área de Literatura, Arte e Mídia na linha de Estudos Interartes da UNITINS, *Campus* de Araguatins, contemplado por uma bolsa de iniciação científica (PIBIC).

Especificamente, nosso objetivo é produzir análise e reflexão crítica das dimensões formais e temáticas, através de leitura e análise, de duas obras a saber: *O lugar do saber* (2020) e *Wiyaegü* (2019), de Márcia Wayna Kambeba e Djuena Tikuna, respectivamente, divulgadas através de canais digitais, a partir da consideração do contraste entre a modernidade da cibercultura e as artes e valores tradicionais dos povos originários representados pelos discursos dessas autoras.

Nos discursos indígenas, ao mesmo tempo em que se afirma o direito ao espaço concreto da terra, da aldeia, há a compreensão subjacente, tradicional, de que o mundo é um e mesmo, e os seres também são todos a variação do mesmo. Essa compreensão de base, a qual pode ser caracterizada sob o conceito de “perspectivismo”, cunhado pelo antropólogo Viveiros de Castro (2002), configura um sentido poderoso de condições e responsabilidades quanto ao futuro do planeta como um todo. É essa compreensão que os poetas, narradores, artistas e pensadores indígenas disseminam através de suas obras no espaço da cibercultura.

Na segunda parte do nosso trabalho, intitulada “O lugar do indígena na formação do Brasil”, discurremos sobre a chegada do colonizador português em terras brasileiras, o impacto sofrido pelos indígenas após o contato estabelecido entre ele e esse colonizador bem como o lugar do sujeito ameríndio na formação da identidade brasileira.

No terceiro tópico, “O contexto da cibercultura e a militância indígena”, tratamos da importância que as plataformas digitais assumem na propagação do discurso indígena dentro do ambiente do ciberespaço.

No quarto tópico, “A emergência dos discursos indígenas” abordamos os sentidos dos discursos indígenas no ambiente do ciberespaço visto cooperarem com a quebra do estereótipo indígena. Concordante a isso, na quinta parte, “Feminismo indígena: Literatura e luta política”, tratamos da figura indígena feminina enquanto indivíduo produtor de obras literárias que disseminam a temática da resistência indígena como luta política.

Já na sexta parte, “Natureza e perspectivismo, dois temas integrados ao feminino”, detalhamos a relação estabelecida entre o indígena e a natureza uma vez que ele se portará amistosa e harmonicamente com a floresta e os seres vivos que nela habitam. Essa caracterização ocorre de forma a comparar este cuidado ecológico com o maternal.

Nas partes 7 e 8, apresenta-se informações a respeito da vida e obras tanto de Djuna Tikuna quanto de Márcia Wayna Kambeba e analisa-se aspectos formais e temáticos dos trabalhos autorais por essas escritoras produzidos, a saber, *Wiyægü* (2019) e *O lugar do saber* (2020).

2. O lugar do indígena na formação do Brasil

O Brasil, país miscigenado e, por isso, pluricultural, surge a partir da presença de um personagem que, se em muito contribuiu para a construção da nacionalidade, sobremaneira o fez conforme seus ideais: o colonizador, figura nomeada como descobridor, mas que lançou sobre as pessoas que habitavam esse espaço, os indígenas, doença e morte. A respeito da formação do país e, consequentemente, dos brasileiros, Darcy Ribeiro (1995, p. 19) diz que: “surgimos da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e camponeses e com negros africanos, uns e outros aliados como escravos”.

Assim, a constituição do que entendemos como Brasil revelará guerras de extermínio que, em um primeiro momento, se concretizarão por meio de epidemias e depois se prolongarão através de ações aculturadoras. Estas acontecerão de maneira a propiciar o exercício do escravismo, propagador de atrocidades e causador do desaparecimento de diversas etnias indígenas.

Apontar as mazelas sofridas pelos indígenas em suas distintas

etnias é importante à medida que observamos que a sobreposição cultural dos valores eurocêntricos, trazidos pelo colonizador, promove continuamente o apagamento identitário daquilo que efetivamente não pode ser apagado. A estruturação “racial” de negação que funda a identidade brasileira promove uma espécie de ausência de pertencimento que acaba favorecendo a empresa violenta geral de exploração da terra e de suas gentes:

A essa etnia, não totalmente passível de identificação, pois gestada a partir de um sistema político em que a mulher indígena era concebida apenas como um depósito para o depositário, o lusitano (português) inserir seu sêmen, dar-se-á a titulação de Brasilíndio ou mameluco, aquele que não sendo reconhecido como indígena e muito menos como europeu, nasce como filho de ninguém em uma grande nação. Ele, sendo considerado a espúria da raça “não podendo identificar-se com uns nem com outros de seus ancestrais, que o rejeitavam, o mameluco caía numa terra de ninguém, a partir da qual constrói sua identidade de brasileiro. (RIBEIRO, 1995, p. 109)

Essa constituição identitária, forjada conforme os moldes e anseios europeus, resulta na desumanização e objetificação das pessoas nativas. O indígena, para o colonizador dos primeiros tempos, não passava de um “bom selvagem” que possuía corpo, mas não possuía alma, sendo concebido como animal. A “ausência de alma” no corpo indígena foi o mote para a justificativa do desapossamento de sua subjetividade, traduzida na prática por escravidão e morte ao longo dos séculos, estruturada em uma política organizada de dizimação, muitas vezes traduzida por “integração” a um ideal de nacionalidade que, na verdade, se constitui sobre a premissa do desaparecimento dos povos indígenas:

É claro que durante esses anos nós deixamos de ser colônia para constituir o Estado brasileiro e entramos no século XXI, quando a maior parte das previsões apostava que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território, pelo menos não mantendo formas próprias de organização, capazes de gerir suas vidas. Isso porque a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira. (KRENAK, 2019, p. 29)

A sociedade brasileira constroi-se, desse modo, historicamente, sobre a ideologia da diminuição étnica e cultural de agentes sociais que, não tendo outra alternativa, foram forçados a integrarem-se a uma ideia de país que os exclui.

No entanto, a partir da Constituição de 1988, as comunidades indígenas passaram a se organizar com vistas a uma atuação mais direta sobre as políticas de Estado, protestando contra os abusos e reivindicando direitos, influenciando efetivamente a percepção histórica, fazendo emergir a

afirmação da “indianidade” do povo brasileiro de forma inédita:

Nós antropólogos devíamos nos orgulhar do fato de que o Brasil de hoje está cheio de comunidades querendo ser indígenas. E devemos nos orgulhar, entre outras coisas, porque contribuímos para reavaliar, dar um outro valor, à noção de “índio”. Hoje a população urbana do país, que sempre teve vergonha da existência dos índios no Brasil, está em condições de começar a tratar com um pouco mais de respeito a si mesma, porque, como eu disse, aqui todo mundo é índio, exceto quem não é. (CASTRO, 2006, [s.p.])

A emergência do discurso indígena ramifica-se a partir dos anos 2000 e agora, na época da cibercultura, não hesita em apoderar-se de todas as formas possíveis de comunicação para disseminar sua poética e sua política pelo mundo, através da internet. Grande parte das obras indígenas produzidas atualmente são disponibilizadas apenas em suporte digital, como é o caso do livro de Márcia Wayna Kambeba mencionado nesse trabalho. Além disso, pelo fato da internet oferecer possibilidades multimidiáticas, ou seja, audiovisuais, além da escrita, as próprias performances artísticas, tais como as de Djüena Tikuna, antes restritas ao nível da presença física, agora também são disponibilizadas nas plataformas digitais.

3. O contexto da cibercultura e a militância indígena

É sabido que as plataformas digitais da cibercultura surgem como uma possibilidade de compartilhamento de vivências e informações instantaneamente atualizadas e atualizáveis estruturadas sobre equipamentos de comunicação que permitem a “desterritorialização” dos emissores e conteúdos partilhados:

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. (LÉVY, 1999, p. 130)

A cibercultura, configura assim, um novo ambiente de vivências, não material, mas presenciado, o espaço virtual, que acaba projetando sobre a sociedade uma perspectiva de mudança no sentido da promoção da ideia de coletividade, pois “para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento” (LÉVY, 1999, p. 127).

É a partir da coabitação das subjetividades no ciberespaço que se construirá a gama de relações que contribuirá para a troca de informações

que vão dando lugar ao aparecimento de saberes e conhecimentos novos considerados importantes em nível coletivo, pois “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais” (LÉVY, 1999, p. 127).

A respeito do conceito de ciberespaço, Pierre Lévy diz o seguinte:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da intercomunicação mundial dos computadores. O termo especifica não somente a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17)

Adaptados a esse meio virtual, os indígenas encontram uma forma de tornarem suas narrativas acessíveis aos não-indígenas e passíveis de serem disseminadas na sociedade em geral. A militância indígena ganha, através da cibercultura, um novo modo de propagação discursiva, que amplia sua magnitude e capacidade de alcance. Diversos e distintos indígenas em seus diferenciados campos artísticos de atuação fazem uso de dispositivos tecnológicos da cibercultura e admitem o reconhecimento dos seus trabalhos artísticos-culturais através deles.

A cibercultura funciona, portanto, como uma espécie de ponte intercultural, que permite o deslocamento das narrativas dos povos indígenas em direção a outros lugares sociais. Por outro lado, funciona também como dispositivo de uniformização estética, pois os trabalhos dos artistas indígenas que no ambiente virtual são propagados, vão sendo acessados e analisados conjuntamente a uma formação ideológica estética geral, qual seja, a dos próprios formatos das peças de comunicação padronizados pela cibercultura. Nesse sentido a cibercultura permite a operação da diferenciação identitária concomitante à padronização estética. No entanto, segundo Marshall McLuhan, para quem “o meio é a mensagem”, essa é uma característica fenomenológica distintiva da “natureza” dos próprios meios de comunicação, e não uma prerrogativa da cibercultura. O que ocorre de diferente na atualidade é que a cibercultura permite a participação individualizada de todas as pessoas, sem mediação autorizadora, nos processos de produção e disseminação comunicativa.

“o meio é a mensagem”, porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas. O conteúdo ou usos desses meios são tão diversos quanto ineficazes na estruturação da forma das associações humanas. Na verdade não deixa de ser bastante típico que o

“conteúdo” de qualquer meio nos cegue para a natureza desse mesmo meio.
(MCLUHAN, 2005, p. 10)

Dessa maneira, um espaço virtual como o Instagram, por exemplo, configura-se como um ambiente novo de socialização, em que outras novas conexões sociais são forjadas. A despeito da padronização associada à própria configuração midiática, a *internet* é valorizada pelos artistas indígenas que se apoderam desses “meios” pra tornar visível os seus discursos ou “conteúdos” – como se convencionou denominar os textos da cibercultura –, ou seja, as artes que produzem, tais como poesias, contos, músicas, *performances*, fotografia, vídeos, artes plásticas, entre tantas outras.

Posto isso, cabe afirmar que a literatura indígena torna-se assim participante de uma mudança ideológica e sociocultural quanto ao lugar indígena na história do país tanto devido ao seu conteúdo mesmo, ou seja, à substância de seus discursos, valores e denúncia, quanto por contribuir na atualização da construção da própria cibercultura.

Assim, a cibercultura, como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolveram juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17) compreende um contexto de favorecimento do trânsito e comunicação da literatura de indígenas no âmbito virtual, que acaba adentrando no social, ampliando assim, sua projeção.

4. A emergência dos discursos indígenas

Os modos pelos quais os escritos literários indígenas são recepcionados desde seu aparecimento exige reflexão a respeito da singularidade de sua produção e de seu lugar no meio canônico-literário. Sua produção ocorre, efetivamente, como efeito da aquisição da língua portuguesa como segunda língua nas escolas indígenas que vão sendo implantadas nas comunidades indígenas com maior ênfase a partir dos anos 1990, e seu conteúdo se estrutura sobre a grande riqueza literária existente entre as culturas indígenas, porém até então produzida e comunicada de forma oral. Sobre isso, Julie Dorrico (2021) diz:

A literatura indígena contemporânea é uma produção autoral demarcada pela identidade indígena. Assim, a autoria é contemporânea no que diz respeito à adoção da escrita alfabética, do dispositivo do livro impresso, editorial e mercadológico, pelos sujeitos indígenas que os adotam para se fazer ouvir na sociedade dominante. É, por outro lado, ancestral, pois sempre existiu. (DORRICO, 2021, p. 1)

Julie Dorrico (2021) apresenta o valor atrelado ao caráter literário das obras escritas indígenas a partir da adoção da escrita alfabética na medida em que deixa clara a existência de uma produção literária oral anterior: “as narrativas que são usadas como literárias sobreviveram na memória e tradição dos povos indígenas do Brasil” (DORRICO, 2021, p. 1).

A importância da produção literária indígena para a afirmação de vozes e direitos dentro do contexto político indígena é explicada por Graça Graúna:

A literatura indígena brasileira hodierna compõe-se de muitas vozes. Essas vozes são marcadas especificamente pela pertença étnica de seus escritores/autores na contemporaneidade, que passam a publicizar suas poéticas, a partir da década de 1990, via mercado editorial. Essas vozes, agora registradas em escrita alfabética e circulando de modo impresso, encontram na literatura indígena o lugar para a enunciação da expressão indígena e para reafirmação do caráter de resistência, posto que a literatura indígena dimensiona essas “vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização”, ao receptor indígena e não indígena na sociedade brasileira. (GRAÚNA, 2013, p. 15 *apud* DORRICO, 2018, p. 227)

Posto isso, observa-se que o ambiente da cibercultura, propício à facilitação da circulação de obras artísticas diversas e distintas, quer sejam ligadas às artes visuais, quer sejam relacionadas ao teatro, música e dança, de artistas afins, abre um espaço para além das mídias convencionais, que permite, com maior eficiência, a quebra do estereótipo do “bom selvagem” e, ainda mais, o enfrentamento de concepções que ferem a dignidade e direitos humanos, visto que “a literatura indígena vem romper com essa tradição imagética do espelho do branco” (DORRICO, 2021, p. 3).

5. *Feminismo indígena: literatura e luta política*

A respeito da imagem da mulher indígena que foi sendo desconstruída e construída durante os séculos que sucederam a invasão do território que viria a ser o Brasil, Márcia Wayna Kambeba (2021, [n.p.]) diz perceber “a mulher como um rio que dribla as pedras e segue seu curso”. Ela diz que prefere não nomear a luta das mulheres indígenas como um feminismo, propriamente dito, pois nas comunidades indígenas não há a distinção de gênero nos moldes do feminismo não-indígena, uma vez que todos participam dos interesses do seu território. E, além do mais, o sujeito feminino será essa figura que ligará o passado ao presente, ou seja, revelará as guerras de extermínio das quais foram vítimas milhares de indígenas ao mesmo tempo que serão vistas como esse ser maternal, que gesta, em seu

ventre-Brasil, o mesmo povo, nação, que, contraditoriamente, nega a existência dos povos indígenas.

A importância dessas vozes e a representação das mulheres em todas as camadas sociais, e dentro principalmente dos movimentos indígenas, são cruciais para uma identificação consciente das injustiças e violências que sofrem e sofreram ao longo de todos os processos de colonização, imposição e não respeito aos seus corpos e suas ancestralidades. (VILELA, 2022, s.p)

No tocante à presença feminina no contexto literário, Julie Dorrico (2022) explica:

No Brasil, já são cerca de 40 autoras indígenas. Esse número expõe o crescimento de escritoras que buscam afirmar suas identidades de povos. Escrevendo contos e poesias, as autoras falam do pertencimento, da luta pela terra, da identidade indígena; celebram a ancestralidade originária e ensinam a luta política que nossos corpos não podem escapar. Débora Arruda (Aranã), Lúcia Tucuju (Kamarumã), Eliane Xunakalo (Kurã-Bakairi), Helena Indiara Ferreira Corezomae (Umutina-Balatiponé), Gleycielli Nonato (Guató) são algumas autoras que podemos citar, que tivemos conhecimento recentemente de suas obras recém-publicadas ou de suas existências. (DORRICO, 2022, [n.p.])

O discurso das autoras indígenas se assemelha quanto ao emprego de temáticas que denunciam a violação dos direitos dos cidadãos ameríndios. Sobre isso, Julie Dorrico (2022), destaca:

[...] a literatura indígena tem sido um caminho para nossos encontros, pois no Brasil, estima-se que somos 305 povos, falantes de 274 línguas originárias. A literatura indígena contemporânea é um território que demarcamos com nossas histórias ouvidas ao redor da fogueira, ou que sentimos na pele; ainda aquelas que sonhamos e que podem adiar o fim do mundo. Autobiografia, memória, ficção... Independentemente do projeto ao qual nos empenhamos, queremos coletivamente afirmar que somos mulheres indígenas, escritoras, autoras e que, sim, fazemos literatura. (DOTRICO, 2022, [n.p.])

Será por intermédio de plataformas digitais como o Instagram, *YouTube* e *TikTok*²⁴, principalmente, que as autoras indígenas irão disseminar suas literaturas e músicas e tornar audível e legível seus discursos.

Em seus vídeos nas plataformas digitais, Djuena Tikuna e Márcia Wayna Kambeba utilizam-se de elementos visuais e sonoros como, por

²⁴ O trabalho de Djuena Tikuna pode ser acessado no *YouTube* no endereço: <https://www.youtube.com/c/DjuenaTikuna-canal>; no Instagram através do perfil @djuenatikuna bem como por meio do seguinte perfil de *TikTok*: @djuenatikuna. Referente à Márcia Wayna Kambeba, suas poesias podem ser acessadas no *YouTube* no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/c/MarciaVieiradaSilva/videos>, como também, neste perfil do Instagram: @marciakambeba.

exemplo, a paisagem natural ao fundo, o artesanato indígena presentes nos objetos de cena e nos figurinos, como o cocar, os grafismos corporais, o maracá, dentre outros instrumentos musicais, como forma de chamar a atenção para a simbologia relacionada à ancestralidade dos povos indígenas.

Os cliques de ambas são gravados em meio à natureza, de forma a aproximar o ouvinte da mensagem que se pretende ser ouvida e refletida, que é justamente a mensagem de cuidado e proteção à floresta, visto esta sofrer ataques diários sendo, consequentemente, devastada massivamente.

6. Natureza e perspectivismo, dois temas integrados ao feminino

Eduardo Viveiros de Castro, em seu livro *A inconstância da alma selvagem* (2002), discorre sobre o perspectivismo indígena explicando o modo como o sujeito ameríndio apreende seu entorno, essencialmente em se tratando da floresta. Nas palavras do antropólogo,

[...] o pensamento ameríndio que manifesta sua “qualidade perspectiva” (Árhem) ou “relatividade perspectiva” (Gray 1996): trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos. (CASTRO, 2002, p. 241)

Em relação ao perspectivismo, é interessante destacar que o indígena apreende o meio ambiente segundo um pensamento ecológico, de manutenção da vida a partir da preservação da natureza.

Desta maneira, compreende o cosmos como uma teia de relações estabelecidas entre diferentes seres vivos, que irão ser concebidos, segundo esse perspectivismo indígena, como iguais perante os humanos, visto que a característica diferenciadora entre ambos, humanos e não-humanos, se trata somente do “envoltório” que os lança ante o olhar do outro, quer dizer, a forma como se apresentam, sua roupagem, que é justamente o corpo, que será o objeto de apreensão primeira utilizada no processo de reconhecimento destes enquanto espécie.

O contraste entre o perspectivismo ameríndio e o ponto de vista eurocêntrico associado ao conceito de humanidade é explicado por Ailton Krenak (2020):

Quando falo de humanidade não estou falando só do Homo sapiens, me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre: caçamos baleia, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na

parede para mostrar que somos mais bravos que ele. Além da matança de todos os outros humanos que a gente achou que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir com roupa, comida, abrigo. Somos a praga do planeta, uma espécie de ameba gigante. Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade – que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições –, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela. (KRENAK, 2020, p. 9-10)

Ailton Krenak deixa clara, portanto, a existência de um pensamento que se contrapõe ao eurocêntrico, tomado por uma outra perspectiva, a da preservação, que vai ao encontro da tomada de decisão de diversos indígenas em suas distintas etnias em relação à propagação de discursos que são veiculados de forma a conscientizar sobre o aniquilamento de tantos outros parentes seus, bem como de seu território. Vale lembrar que essa conscientização parte de um reconhecimento de identidade e unidade entre humano e não-humano, natureza e cultura, e que revela o cuidado "maternal" que o indígena tem para com o cosmos.

7. *Djuena Tikuna e Márcia Wayna Kambeba*

Djuena Tikuna (que significa “a onça que pula o rio”) é cantora, compositora e jornalista indígena, pertencente ao povo Tikuna, uma artista indígena preocupada com as questões étnicas, sociais e políticas que circundam seu povo e sua comunidade, e é a partir dessa preocupação que se dá a construção de seu trabalho musical:

Djuena trilha seu caminho contemporâneo, guiada por sua mensagem de paz e justiça, sem se esquecer de alçar junto nesse voo seus parentes que compartilham o palco com ela. Da mesma forma, ela tem responsabilidade em seu compromisso com as instituições de defesa dos direitos indígenas como a APIB e a COIAB participando de todas as lutas, todos os acampamentos Terra Livre. (DJUENA TIKUNA, 2019, [s.p.])

Djuena Tikuna nasceu na aldeia Umariçu II no município de Tabatinga, no Amazonas, em 1984. Ela foi a primeira mulher indígena a

protagonizar uma apresentação no Teatro Amazonas²⁵, em 2017, no lançamento de seu primeiro álbum intitulado “Tchautchiüãne” (Minha Aldeia). É interessante mencionar, sobre o Teatro Amazonas, em palavras de Djuena Tikuna, no seu livro-CD Wiyegü (2019, [n.p.]) que esse grandioso “Teatro, patrimônio cultural do país, foi construído no apogeu da borracha, período de maior destruição física e cultural do povo Tikuna que foi escravizado nos seringais”.

Suas obras, tais como “Tchautchiüãne” (Minha Aldeia) e “Wiyegü” (Nosso Canto), brotam de uma inquietação universal em se tratando dos sujeitos indígenas: fazerem-se ouvidos. Ambos os trabalhos nasceram de uma produção autoral primeiro em formato de CD e que somente depois viraram livro, nesse caso, livro-cd. O lançamento do primeiro álbum, “Tchautchiüãne” (Minha Aldeia), ocorreu em 2017, no Teatro Amazonas e o segundo, “Wiyegü” (Nosso Canto), aconteceu dois anos depois, em 2019.

Nesse artigo também abordamos a poética de Marcia Wayna Kambeba. Nascida em Belém do Alto Solimões, em 1979, essa autora indígena cresceu na aldeia Tikuna, devido à influência de sua avó, Assunta, que exercia a função de professora na mencionada aldeia. Marcia Kambeba é mestra em geografia, cantora, compositora, poeta e ativista.

A literatura de Márcia Kambeba adentra o espaço do sagrado, descrevendo a ancestralidade como elemento principal da construção do sujeito indígena em todos seus aspectos, sociais, morais, éticos, culturais, políticos e ambientais. Têm os seguintes livros lançados: *Saberes da floresta* (2020), *O lugar do saber* (2020) e *Ay Kakyri Tama* (2013) (Eu moro na cidade).

8. Análise de poemas de Djuena Tikuna e Márcia Wayna Kambeba

O tópico ora apresentado tem por objetivo analisar aspectos formais e temáticos presentes em poemas de Djuena Tikuna e Márcia Wayna Kambeba. Os poemas selecionados foram retirados de duas obras literárias, *Wiyegü* (2019), de Djuena Tikuna, e *O lugar do saber* (2020), de Márcia Wayna Kambeba.

Segue o poema-canção de Djuena Tikuna, intitulado “Canto de

²⁵ O Teatro Amazonas é considerado um dos mais importantes do país e do mundo e, claro, um dos cartões postais de Manaus. Foi inaugurado em 1896, no Largo de São Sebastião, centro da capital amazonense. (NEIVA, 2022, *on-line*).

Resistência”, em versão traduzida para o português:

Vamos cantar o canto de resistência/E assim nenhum mal vai nos atingir/Vamos segurar a mão um do outro, hoje e sempre./Somos a revoada dos pássaros coloridos/Cantando canções de resistência e liberdade./Esse é o ensinamento dos nossos ancestrais./Ninguém solta mão de ninguém. (TIKUNA, 2019, [s.p.])

Observa-se nessa tradução poética uma métrica e um ritmo coloquiais e livres. Também não aparecem rimas intencionais. Porém no que concerne aos recursos estilísticos, aparecem duas figuras de linguagem, sendo uma de palavra e a outra de pensamento, nos 4º e 5º versos a saber, a metáfora e a personificação. A metáfora aparece no 4º verso quando Djúena diz “somos a revoada dos pássaros coloridos” e mais adiante, no 5º verso, por meio da personificação, ela imprime à sua poesia cantada características associadas ao perspectivismo indígena à medida que os pássaros são identificados como pessoas. Assim, quando Djúena Tikuna enuncia “cantando canções de resistência e liberdade”, verso que se integra ao anterior, por meio do qual ela faz uma comparação direta, colocando seu povo em um tal grau de aproximação que o coloca no lugar do objeto enunciado, os pássaros coloridos, ela está afirmando existir uma força que impulsiona o discurso ameríndio, a resistência. O poema exprime uma perfeita integração entre o indígena, o meio-ambiente e seu discurso de luta, pois “esse é o ensinamento dos nossos ancestrais/ Ninguém solta mão de ninguém” (TIKUNA, 2019, [s.p.]).

Segue outro poema de Djúena Tikuna, traduzido para o português como “Lágrimas Tikuna”:

Somos povos Magüta/Somos povo Tikuna/A lágrima tikuna é uma só/Choramos um rio de lágrimas/nossa dor foi maior/Apesar desse sofrimento,/Vivemos de pé/cantamos a justiça/Que nasce do canto dos/ancestrais como um feitiço/Que traz um novo dia./A lágrima Tikuna é uma só/Somos povos Magüta. (TIKUNA, 2019, [s.p.])

O poema-canção transcrito acima é constituído por 13 versos brancos de métrica e ritmo irregulares, que compreendem uma única estrofe. Como no poema anterior, aparecem duas figuras de linguagem, uma figura de palavra, a comparação, e uma figura de pensamento, a hipérbole. Observa-se a hipérbole em “choramos um rio de lágrimas”, intensificando a expressão do sofrimento do povo indígena com a destruição da floresta. A comparação das lágrimas com o rio revela o tema da ancestralidade relacionada ao perspectivismo: “Cantamos a justiça/Que nasce do canto dos/Ancestrais como um feitiço”.

Através do poema lê-se o indígena como um ser que compartilha de uma consciência universal com seus demais parentes no que tange à concepção do mundo natural como cultural.

O sujeito discursivo, nesse caso o indígena, afirma o pensamento ecológico e denuncia o apagamento identitário. A mensagem de Djuena Tikuna objetiva reforçar a luta coletiva sob a temática da resistência. A autora revela que a canção “To’rü aú rü wü’itani’i” (Lágrimas Tikuna) é uma homenagem às vítimas do Massacre do Capacete, que segundo ela foi “um triste episódio na memória do meu povo, quando em 28 de Março de 1988, 11 parentes, entre adultos e crianças, foram covardemente assassinados à mando de um latifundiário de Benjamin Constant-AM”. (TIKUNA, 2019, [s.p.]).

Percebemos, com isso, que a produção poética de Djuena Tikuna respaldará acontecimentos reais e urgentes através da poesia e da música, à medida que “a música, começa a dar corpo sutil aos conflitos sociais” (WISNIK, 1989, p. 34), considerando aqui que a música é aspecto indisociável da poesia:

A música aparece aí como o modo da *presença* do ser, que tem sua sede privilegiada na voz, geradora, no limite, de uma proferição analógica do símbolo, ligada ao centro, ao círculo, ao mito/rito e à encantação como modo de articulação entre a palavra e a música. (WISNIK, 1989, p. 37)

Isto posto, as canções de Djuena Tikuna vão perfilar a imagem dessa artista enquanto mulher indígena, compositora e cantora, evocando narrativas que serão “presentificadas” por meio da palavra compartilhada nos poemas-canções.

Apresentamos agora análise de um poema de Márcia Wayna Kambéba selecionado do livro *O lugar do saber* (2020), lembrando que:

Num texto literário há essencialmente um aspecto que é *tradução* de sentido e outro que é *tradução* do seu conteúdo humano, da mensagem por meio da qual um escritor se exprime, exprimindo uma visão do mundo e do homem. O estudo do texto importa em considerá-lo da forma mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo, e sobretudo, como expressão. (CÂNDIDO, 2006, p. 27)

Conformemente essa premissa, Márcia Wayna Kambéba trará à luz, por meio de sua literatura, os temas do perspectivismo indígena em contraponto ao pensamento eurocêntrico. Segue o poema “O tempo do clima”, uma composição que descreve passado e presente, narrando as mudanças às quais os territórios e populações indígenas foram submetidos após a chegada dos colonizadores portugueses em terras brasileiras:

E houve um tempo/Onde dançavam as borboletas,/Na grama verde pousavam para descansar/E ouvir o canto do vento ecoar./Houve um tempo em que o sol/ Brilhava mais forte./Clareando o caminho com paz e bem./Amadurecia o fruto,/Não prejudicava ninguém./Houve um tempo/ Em que a terra no seu esplendor,/Alimentava o mundo com alegria e amor,/Dela brotava a planta, tinha respeito e valor./Houve um tempo/Em que a lua virava Naiá,/E o sol se escondia para essa dama brilhar,/Na noite escura ela chamava as encantarias/Protetores da mata, rio e mar./Mas o homem, filho da terra,/Que por ela foi moldado,/Escravizado na arrogância,/Dinheiro, um pecado,/Secou o rio, retalhou a terra./Deixou tudo mudado./Espantou os animais./Enganou os encantados./Arrancou a samaumeira,/E os pássaros desesperados./Procuraram uma morada./Só viram um descampado./O sol ficou furioso,/A pele fez arder./A lua entristecida/Num eclipse se escondeu./A água não teve pena/De quem dela se esqueceu,/Deixou de correr/E em uma barragem envelheceu./A inteligência humana/Não parou de atacar,/A queimada e derrubada/Afetaram até o ar./Respi/rar é um problema,/A fumaça não vai parar./O clima foi alterado./Meu rio mudou o rumo./Minha roça secou no verão./Perdi até meu fumo,/A aldeia não viu mais peixe./Cadê o pirabutão?/ A macaxeira não criou raiz,/Minha aldeia virou sertão./Da fonte que eu bebia/Restou a recordação./Sinto cheiro de poluição/ Envenenando a nação./Para ajudar o clima/ Precisamos do tempo/Só o velho ancião/Pode controlar a máquina da destruição. (KAMBEBA, 2020, p. 2)

O poema de 60 versos brancos é dividido em 11 estrofes de 4, 5 ou 6 versos, de metrificação e ritmo irregulares, aproximando-se, em sua forma, de uma prosa organizada em forma de poema. Aparecem figuras de linguagem como a anáfora, qual seja, a repetição da expressão “Houve um tempo”, nos primeiros versos das quatro primeiras estrofes; personificação: “onde dançavam as borboletas/Em que a lua virava Naiá/E o sol se escondia para essa dama brilhar/Na noite escura ela chamava as encantarias/O sol ficou furioso/A lua entristecida/A água não teve pena/E em uma barragem envelheceu”, por meio da qual atribui-se caracteres humanos a seres diversos, fazendo transparecer o perspectivismo indígena, e a metáfora: “A aldeia não viu mais peixe/Minha aldeia virou sertão”, denunciando a temática do desmatamento.

Nas quatro primeiras estrofes detalha-se a composição dos limites da aldeia no que concerne à natureza como espaço territorial, local esse que, ainda intocado pelo invasor era calmo e belo, em que os seres do cosmos viviam em perfeita harmonia e comunhão. Após essas quatro primeiras estrofes observa-se uma mudança: a chegada do colonizador em solo brasileiro. A partir daí, a ordem dos acontecimentos evidencia a devastação da natureza acontecida por ações de extermínio.

A gradação, recurso responsável por permitir ao autor apresentar a ordem dos episódios de um texto tanto em forma crescente quanto

decrecente, possibilita, a identificação da sequência enunciativa que vislumbra tornar reconhecível a ocorrência das práticas de destruição.

Na última estrofe do poema: “Sinto cheiro de poluição/Envenenando a nação/Para ajudar o clima/Precisamos do tempo/Só o velho ancião/Pode controlar a máquina da destruição”, a figura do ancião aparece como símbolo do portador de conhecimentos que servirão de referência na construção cidadã e étnica, para a população indígena jovem. Focaliza-se, assim, a ancestralidade como aspecto temático fundante da identidade indígena.

É grandemente importante nesse poema, a ligação dos valores indígenas com as necessidades do mundo não-indígena. Aqui temos a identidade indígena relacionada a outros seres vivos como parte integrante do cosmos, isto é, ele não é o todo, é apenas uma parte que compõe o todo (Planeta Terra).

9. Considerações finais

Djuena Tikuna e Márcia Wayna Kambéba produzem obras que permitem-nos refletir sobre a importância da contribuição do pensamento ameríndio à cultura brasileira em nível globalizado. O discurso contido nessas poéticas veiculam o perspectivismo ameríndio como alternativa de visão de mundo, confrontando a hegemonia do pensamento eurocêntrico, apontando para importância do espaço concreto da natureza em sua realidade de proximidade com as necessidades básicas da existência de todos os seres.

O surgimento da literatura indígena referenciada nessa pesquisa nasce da reação à tentativa de apagamento que incide sobre o passado histórico brasileiro e, mais ainda, da vontade de tornar visível o que por muitos ainda é concebido como algo marginal e perigoso: o pensamento ameríndio. No tocante a isso, pretendeu-se aqui realizar uma produção reflexiva que possa ser utilizada como mote gerador de outros pensamentos a respeito da questão indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CASTRO, V. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. *Instituto Socioambiental*, São Paulo, 17 ago. 2006. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

_____. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

DORRICO, Julie *et al.* *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre-RS: Fi, 2018. 424p.

_____. A literatura indígena brasileira e as novas tecnologias da Memória: da tradição oral à escrita formal e à utilização de mídias digitais. *Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, n. 8 (14), 2917. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/8119>. Acesso em: 21 jun. 2022.

KAMBEBA, M. W. *O lugar do saber*. São Leopoldo-RS: Casa Leiria, 2020.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Rio de Janeiro: Cultrix, 2005.

NEIVA, R. W. *Teatro Amazonas em Manaus, um dos mais importantes do mundo*. Cidade e Cultura. 2022. Disponível em: <https://www.cidadeecultura.com/teatro-amazonas-manaus> Acesso em: 23 de out. 2022.

PRINTES, R. *Território e territorialidade: revisando conceitos diante da complexidade da sociodiversidade*. [S.l.], [s.d].

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TIKUNA, Djuna. *Tchautchiüãne*. Manaus: Atrium Music, 2017.

_____. *Wiyægü*. 1. ed. Manaus: Atrium Music, 2019.

WISNIK, J. *O som e o sentido. Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 285p.

**EDUCAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DE IDOSOS: A TECNOLOGIA COMO
UM AUXILIAR DO ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL**

Fernando Basílio dos Santos (UENF)

fernandodossantosuenf@gmail.com

Kissila Machado Ferreira (UENF)

kissilamf@gmail.com

Elizabeth da Conceição Carvalho Nunes (UENF)

eliza.c.c.nunes@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

RESUMO

Abordamos o uso da tecnologia no desenvolvimento cognitivo em projetos educacionais voltados à idosos. A tecnologia pode potencializar o envelhecimento saudável, sobretudo com o avanço da expectativa de vida em nosso país. Conforme é possível considerar, velhice e tecnologia, em geral, não são fatores que se articulam, já que os nossos idosos hoje não cresceram em um contexto social tão marcado pelos diferentes usos da tecnologia, como as gerações mais novas. O envelhecimento vem sendo considerado como uma limitação já que ele traz consigo diferentes efeitos, sobretudo, déficits cognitivos. Questionamos: “Quais as contribuições possíveis da tecnologia para o desenvolvimento saudável de idosos no âmbito educacional?”; “Como as tecnologias podem auxiliar o desenvolvimento cognitivo de idosos, sobretudo face aos déficits promovidos pelo envelhecimento?”. Nossa pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa com a instrumentalização a partir de revisão bibliográfica na busca por investigações que tratem do tema nos últimos cinco anos. A busca por estratégias que levem ao desenvolvimento saudável é essencial, face às mudanças em nossa pirâmide etária que repercutem no aumento do número de idosos não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. É preciso que estratégias pedagógicas sejam desenvolvidas, sobretudo em contextos de institucionalização de idosos para que as ferramentas potencializem o envelhecimento saudável. A partir da utilização da tecnologia a partir de cursos online e gamificação é possível alcançar resultados positivos não apenas em relação à cognição, mas também no desenvolvimento da linguagem. Por isso, produzimos um material informativo que pode auxiliar nessa utilização.

Palavras-chave:

Desenvolvimento cognitivo. Envelhecimento saudável. Educação de idosos.

ABSTRACT

We address the use of technology in cognitive development in educational projects for the elderly. Technology can enhance healthy aging, especially with the advancement of life expectancy in our country. As it is possible to consider, old age and technology, in general, are not factors that articulate, since our elderly today have not grown up in a social context as marked by the different uses of technology as the younger generations.

Aging has been considered as a limitation since it brings with it different effects, especially cognitive deficits. We ask: “What are the possible contributions of technology to the healthy development of the elderly in the educational field?”; “How can technologies help the cognitive development of the elderly, especially in the face of the deficits promoted by aging?”. Our research is based on a qualitative approach with the instrumentalization from a bibliographic review in search of investigations that have dealt with the subject in the last five years. The search for strategies that lead to healthy development is essential, given the changes in our age pyramid that result in an increase in the number of elderly people not only in Brazil, but all over the world. It is necessary that pedagogical strategies are developed, especially in contexts of institutionalization of the elderly, so that the tools can enhance healthy aging. By using technology from online courses and gamification it is possible to achieve positive results not only in relation to cognition, but also in language development. For this reason, we have produced informative material that can assist in this use.

Keywords:

Elderly education. Cognitive development. Healthy aging.

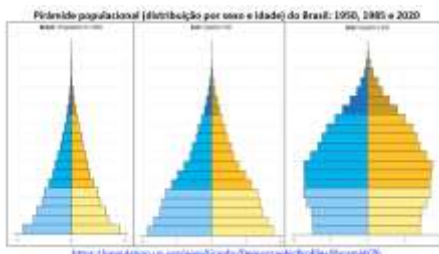
1. Introdução

Estamos trabalhando nesta pesquisa com a relação que se pode estabelecer entre a utilização da tecnologia e o desenvolvimento cognitivo em idosos, tendo em vista projetos que podem ser desenvolvidos, principalmente em contextos de institucionalização de idosos. Consideramos aqui a presença da tecnologia como um elemento primordial de auxílio ao envelhecimento saudável. Essa pode ser uma alternativa frente ao aumento da expectativa de vida em nosso país que é vertiginoso.

Para fins de contextualização, indicamos que a velhice e a tecnologia, em razão de fatores geracionais, não são elementos que se articulam, já que os idosos de hoje não nasceram em uma época de constante uso tecnológico como as gerações mais novas. Além disso, em muitos contextos, o envelhecimento é considerado, puramente, como uma limitação, levando os idosos à marginalização social, algo que apenas contribui para que o declínio cognitivo se instale.

Neste sentido, trazemos como questões de pesquisa: “Quais as contribuições possíveis da tecnologia para o desenvolvimento saudável de idosos no âmbito educacional?”; “Como as tecnologias podem auxiliar o desenvolvimento cognitivo de idosos, sobretudo face aos déficits promovidos pelo envelhecimento?”. Ressaltamos que a articulação entre envelhecimento e tecnologia nas pesquisas brasileiras têm crescido nas últimas décadas, o que nos mostra uma preocupação benéfica em direção à inclusão digital e manutenção do bem-estar do público idoso.

Não deve ser uma surpresa a afirmação que diz que nosso país está envelhecendo, uma vez que esse discurso é frequentemente debatido de forma ampla. Para dar mais ênfase a esse aspecto demonstramos a evolução de nossa pirâmide etária nos anos 1950, 1985 e 2020. Como é possível visualizar, o topo da pirâmide tem sofrido um achatamento, tornando-se maior. Esse é justamente o indicio no aumento do envelhecimento de nossa população. Quando analisamos as décadas de 2030 e 2060, vemos um aumento ainda maior, passando a nossa população a representar 10% de idosos em 2030 e 18% em 2060. Logicamente políticas públicas devem ser pensadas para esse público, tendo em vista o fenômeno do envelhecimento.



Analisamos 20 trabalhos publicados nos últimos cinco anos que trataram da relação entre envelhecimento e tecnologia e produzimos, a partir das orientações oferecidas por esses trabalhos um folder explicativo que pode suscitar a curiosidade sobre o uso da tecnologia e a melhora na qualidade de vida da população idosa. O aumento no índice de envelhecimento da população brasileira tem mostrado que nossa sociedade tem desenvolvido alternativas para a promoção da saúde e bem-estar na terceira idade. Contudo, são necessárias mais pesquisas que dialoguem com a meios de inserção e interação sociocognitivas que permitam inferir maneiras de potencializar a longevidade e a interação.

2. Envelhecimento e tecnologias

Algumas pesquisas vêm levantando a importância da inserção digital na terceira idade como uma forma de melhoria das relações interpessoais e aumento da longevidade e expectativa de vida em idosos asilados. O estudo de Almeida *et al.* (2019) por exemplo mostra o impacto no desenvolvimento de atividades socioeducativas em Portugal. De acordo com

esse estudo, os maiores ganhos documentados versam sobre o aumento na felicidade e autoestima. Ao compararem um grupo que participou de atividades interativas mediadas pelas tecnologias e outro que não participou dessas atividades, os pesquisadores ressaltaram que os diferentes usos a serem promovidos em rede promovem a diminuição da sensação de solidão, contribuindo também para a aquisição de informações e potencialização da comunicação com os familiares e amigos.

Esses resultados demonstram o impacto na melhoria da qualidade de vida dos participantes do estudo, uma vez que o uso das tecnologias facilita a inserção social, estimulando a autonomia e o bem-estar. Em concordância, os dados da pesquisa de Antunes e Abreu (2017), ao desenvolverem a Oficina 55+ com idosos institucionalizados destacam os benefícios em diferentes níveis. Conforme apontam, as oportunidades formativas permitiram o aumento do bem-estar físico e psicológico, bem como, a melhoria no relacionamento interpessoal. De acordo com os autores, é de suma importância que a população idosa esteja engajada em oportunidades formativas permanentes, tendo em vista que elas podem fomentar diferentes aprendizagens, baseadas em suas demandas e necessidades.

A experiência relatada por Antunes e Abreu (2017) demonstra a efetividade de cinco oportunidades formativas realizadas com cerca de 14 idosos em idades entre 57 e 84 anos. Esse estudo demonstra a importância da busca pela criação e diversificação das atividades formativas para a terceira idade “(...) orientadas para as necessidades e interesses de aprendizagem desta faixa etária, propiciando momentos de aprendizagem e realização pessoal e coletiva fomentadores de dinamismo, bem-estar e satisfação com a vida” (ANTUNES; ABREU, 2017, p. 11). As atividades formativas também colaboram para a produção de significados para o sentido da vida, além da diminuição do isolamento e solidão.

O fator ‘qualidade de vida’ (QV) também tem sido um fenômeno presente nas pesquisas que abordam a terceira idade. No trabalho de Si-meão et al. (2018) a qualidade de vida de idosos foi investigada em face da frequência diária a um centro para atividades voltadas para a saúde dos idosos. Essa pesquisa ressalta a importância de um olhar mais humanizado para esse grupo, em face do aumento na expectativa de vida em nosso país. Os resultados deste estudo ressaltam que dentre os participantes, as mulheres mantinham o menor índice de QV em relação aos homens. As contribuições no engajamento de atividades físicas e mentais voltadas para este público versam sobre a melhora do desempenho físico e da inserção social.

Em geral, a pesquisa mostra que aqueles idosos que se vinculam a determinadas atividades socioeducativas com frequência têm um nível de qualidade de vida maior em relação aos idosos que não se envolvem com nenhuma atividade. A análise do índice QV demonstra a importância da consideração de diferentes variáveis que influenciam na melhoria do estado geral de idosos asilados. Não basta que a eles seja garantida a expectativa de vida. É preciso que essa vida seja vivida com qualidade, com satisfação, felicidade, suporte familiar, autocuidado, dentre outras variáveis. “Mesmo quando a família existe e acolhe o idoso, é indispensável que o mesmo participe de atividades que o mantenham física e psiquicamente ativo, visando ao aumento da qualidade e expectativa de vida, assim como o controle da solidão” (SIMEÃO *et al.*, 2018, p. 3924).

A inserção digital para idosos é para Carmo (2016) um fator importante para a busca por informações que lhe permitam um estilo de vida mais saudável, além da ampliação de suas redes de contatos. A própria tecnologia é entendida como um recurso capaz de auxiliar de forma satisfatória na melhoria da qualidade de vida em idosos. Essa pesquisa demonstra que o nível de escolaridade pode influenciar nos aspectos relativos à facilidade ou dificuldade na adoção e uso de novas tecnologias. A utilização de redes sociais como o Facebook favoreceu a inserção digital e a interação, propiciando melhor satisfação pessoal, uma vez que a rede social possibilita não apenas o contato com amigos, mas também com as famílias dos participantes. Contudo, o estudo identificou também a importância da criação de materiais e demais subsídios que favoreçam atividades educativas relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) voltadas para as necessidades dos idosos.

Carmo (2016) ainda ressalta a importância da adaptação de dispositivos a serem utilizados por este público com o aumento na fonte das letras utilizadas, com explicações instrucionais menos complexas, pausando-se em recursos com baixo custo ou gratuitos, para serem utilizados por uma parcela maior da população de idosos no país. Além disso, equipes multiprofissionais podem se articular em empresas que se ocupam de produtos específicos para idosos. É essencial a criação e disponibilização de cursos que promovam a inclusão digital.

Atualmente, em muitos desses cursos, os monitores que ensinam os idosos não estão capacitados para acompanhar o ritmo diferenciado de aprendizagem desta população, que inclui ensinar mais pausadamente, repetidamente e enfatizando o ensino mais fácil, que contenha em seu conteúdo programático termos menos técnicos e complexos, já que esta é uma das causas da desistência desta população nestes cursos. Assim, é necessário que haja

nestes cursos uma equipe capacitada a atender as necessidades desta população, que são bem diferentes da dos jovens. (CARMO, 2016, p. 121)

Em concordância, Maciel (2014) investiga o uso das TICs e sua influência no desempenho cognitivo de idosos. Essa autora argumenta que o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos participantes do projeto que visou a inclusão digital de idosos se deve a essa participação. As “funções executivas como planejamento, atenção concentrada, organização visuoespacial, praxia, visuoconstrutiva, coordenação psicomotora e memória recente” (MACIEL, 2014, p. 118) demonstraram um melhor desempenho em comparação a um grupo de idosos que não participou das atividades. As atividades, conforme aponta a autora, propiciaram que os idosos acionassem componentes cognitivos até então em desuso. Assim, o estudo ressalta a importância de estratégias articuladas entre educação e saúde, em busca da diminuição das “barreiras geracionais causadas pelo analfabetismo digital” (MACIEL, 2014, p. 120).

Abordando mais especificamente os contextos de ensino formal, Silva (2017) investiga os motivos por meio dos quais idosos retornam ao ambiente escolar por meio da inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesta fase da vida. Essa pesquisadora ressalta que os participantes de sua pesquisa demonstraram grande engajamento e desejo em aprender mais, em busca da compensação pelos estudos não realizados durante a juventude. A permanência é evidenciada por meio do entendimento que esses participantes perpassam por situações de bem-estar, uma vez vinculados a atividades de ensino e aprendizagem. Ao denominar de “idoso do século XXI” aqueles idosos que participam ativamente de diferentes situações sociais como os passeios em shoppings e instituições de ensino, a autora ressalta a necessidade do estabelecimento de vínculos entre estes e atividades educativas, em busca de uma inserção social mais ativa.

Silva (2017) ressalta ainda que o analfabetismo é uma característica que tem marcado os idosos em nosso país, elemento que, certamente influencia na forma como eles lidam com as possibilidades de inserção social, potencializada por recursos tecnológicos. Essa pesquisa também aborda sobre a importância de políticas nacionais voltadas para essa população, principalmente em relação à escolarização, como maior número de oferta de vagas na EJA. Além de aprenderem, “o bem-estar proporcionado pela escola é resultado do “enigma do ambiente escolar” que, no caso desta pesquisa, foi decifrado como a união da opinião positiva dos idosos em relação à escola, aos colegas de classe e à docente da turma” (SILVA, 2017, p. 111). Ou seja, o contato social também favorece para que a

sensação de bem-estar na vinculação estudantil ocorra.

Os idosos não cresceram em um contexto de dependência tecnológica como este no qual estamos inseridos. Em alguns casos, conforme relatam Almeida et al. (2019) a inserção tecnológica pode, inclusive, reduzir a taxa de institucionalização de idosos, uma vez que permite uma comunicação mais efetiva com o ‘mundo’, mesmo que mediada pelas telas. De acordo com Antunes e Abreu (2017), em muitos casos, o envelhecimento é visto como um problema, uma vez que tem preocupado as sociedades ocidentais em relação aos impactos sócio comunitários que pode ocasionar.

O envelhecimento é um fator inerente ao desenvolvimento humano, pautando-se como um processo universal e natural, mas que ocorre de maneira singular dentre os indivíduos, refletindo aspectos de cunho social, biológico, psíquico, dentre outros (Cf. FERNANDES, 2005). Mesmo sendo considerado natural, têm crescido as preocupações acerca da forma como o envelhecimento decorre em diferentes contextos sociais. A condição de asilado é, segundo Faleiros e Justo (2007) uma situação que afeta a percepção de si, marcada pela comparação efetiva entre a vida anterior à institucionalização e a vida pós institucionalização. Há, inclusive, nas pesquisas atuais uma tentativa de desconstrução de estereótipos relacionados à terceira idade como um fator preponderante para as internações.

Estudos como o de Maciel (2014) ressaltam que o envelhecimento acarreta declínios físicos e cognitivos gradativos. Para explicar como esse fenômeno ocorre, a autora se sustenta em Mazo *et al.* (2001) abordando a presença de quatro padrões por meio dos quais o envelhecimento acomete os indivíduos: i) Biológico: natural e contínuo ao longo da vida; ii) Social: influencia a capacidade laboral e ativa, relacionado à aposentadoria e ao afastamento dos postos de trabalho; iii) Funcional: representado pela dependência de outras pessoas para a realização de atividades comuns como caminhar, tomar banho ou comer; e iv) Intelectual: falhas cognitivas como “perda de memória, desorientação, dificuldade de concentração, entre outros” (MACIEL, 2014, p. 37). Com base nesta breve explicação é possível enfatizar que o envelhecimento não ocorre apenas pela via biológica, mas sim, por fatores heterogêneos e complexos.

De acordo com a pesquisa de Oliveira (2006) a condição de se encontrar em uma instituição com características de asilo suscita diferentes significados para os idosos que dela fazem parte. Esses significados perpassam por sensações, em alguns níveis, contraditórias. Ao mesmo tempo

em que os participantes demonstram sentimentos de solidão, eles relatam sobre a sensação de cuidado ao se encontrarem em uma instituição com atendimentos de saúde variados. De forma similar, o abandono sentido em relação aos familiares é, de alguma forma, compensado pelo amparo, promovido pelos funcionários das instituições. A pesquisa de Oliveira (2006) mostra que é possível proporcionar bem-estar para idosos asilados que se sustentam nestas instituições por diferentes vias: pela fé, pela construção de uma nova família junto aos colegas, ao desenvolvimento de um sentimento de casa coletiva, ou mesmo por meio do estímulo ao autocuidado e à preservação. Em suma, para que o idoso melhor se adapte a uma instituição é preciso que ele seja compreendido em sua totalidade e singularidade.

3. Metodologia de pesquisa

Nossa pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa com a instrumentalização a partir de revisão bibliográfica na busca por investigações que trataram do tema nos últimos cinco anos. As bibliografias encontradas foram analisadas conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). As 20 bibliografias analisadas foram responsáveis pela construção de três categorias que melhor nos ajudam a compreender quais as articulações possíveis entre a tecnologia e o envelhecimento, tendo em vista a criação de um material informativo que pode contribuir para estratégias de desenvolvimento cognitivo em idosos.

5. Orientações sobre o uso das tecnologias para o envelhecimento saudável

Apesar de ser considerado como natural (Cf. FERNANDES, 2005) o envelhecimento tem sido alvo de muitas preocupações para pesquisadores em busca de abordagens formativas e que potencializam o aumento da qualidade de vida. Um dos fatores, conforme Antunes e Abreu (2017) que mais repercutem em casos de depressão e ansiedade em idosos é o isolamento e, em muitos casos, o sentimento de inutilidade. Por essa razão, nossa pesquisa considera importante a inserção desta população no que tem sido denominado como sociedade da informação, com a construção de aprendizagens para a utilização das TICs.

Em geral, essa exclusão tecnológica tem sido gerada pelas dificuldades enfrentadas por idosos ao lidarem com as TICs. “A utilização das novas tecnologias permite aos idosos estarem mais atualizados, críticos e

participativos na vida sociocomunitária, fato que reforça a sua autoestima, cognição e memória” (ANTUNES; ABREU, 2017, p. 5). Por essa razão, nossa proposta busca uma articulação entre as principais necessidades de idosos institucionalizados e a proposição de atividades educativas que articulem a utilização de novas tecnologias, em face dos benefícios relatados para a melhora da cognição de nossos participantes.

Em sua pesquisa de mestrado, Oliveira (2006) ressaltou como um fator dificultador da adaptação de idosos em instituições asilares a resistência na promoção do autocuidado, o que faz aumentar a dependência física destes em relação aos funcionários destas instituições. Essa autora ressalta que, como nos encontramos em uma sociedade predominantemente capitalista, as pessoas são ‘medidas’ por aquilo que demonstram produzir. Ou seja, ao alcançarem a terceira idade, os idosos passam a não mais ser considerados como pessoas ‘produtivas’ nesta sociedade. Por essa razão, sentimentos de dependência são criados, o que aumenta quadros de depressão e ansiedade. Ao mesmo tempo, o desejo por autonomia é uma constante nos relatos dos entrevistados por essa pesquisadora. Entendemos que a presença de atividades que proporcionem maior autonomia aos idosos, seja por meio de atividades de estímulo físico, seja por atividades de ordem tecnológica, podem contribuir para a diminuição da dependência.

O trabalho de Boechat (2017) ressalta que o momento em que o processo de envelhecimento humano é iniciado não é facilmente identificado, uma vez que ele ocorre de forma situada e individual em diferentes situações. Alguns dos fatores relatados pelo pesquisador se devem às características genéticas e de hereditariedade, que impactam na saúde dos idosos, tornando-os, frequentemente, inaptos a determinadas funções sociais. A manutenção do bem-estar em idosos tem sido um desafio para os pesquisadores atuais. Contudo, pesquisas já apontam que a imobilidade é preponderante para o aumento ou a perda funcional, ocasionando influência na capacidade cognitiva deste grupo. Em suma, conhecer os fatores que impactam nesses quesitos é fundamental para a melhoria da saúde do idoso.

Em 2015 duas obras foram organizadas e lançadas por docentes do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Os volumes de Envelhecimento em Foco: Abordagens Interdisciplinares I e II expressam a importância do fomento de estratégias para que o envelhecimento se torne mais saudável, visto que tendemos a perceber nos próximos anos o aumento da expectativa de vida de uma forma mais acentuada, principalmente em

países ainda em desenvolvimento como o Brasil (Cf. MANHÃES; ISTOE; SOUZA, 2015a; 2015b). Essas obras situam-se em uma esfera de abordagem que colabora com os estudos que vêm articulando a educação e o desenvolvimento das potencialidades na terceira idade, principalmente com a adoção das novas tecnologias (Cf. MANHÃES; ISTOE; SOUZA, 2015a; 2015b).

Em face desta preocupação, o Projeto de Extensão Terceira Idade em Ação nesta universidade promove atividades formativas e divulga o conhecimento científico em relação às novas alternativas para a articulação entre educação e saúde para a terceira idade. Ambas as obras demonstram a possibilidade de trabalhos interdisciplinares voltados para esse público, refletindo principalmente sobre os significados desta fase da vida, a inserção de tecnologias no cotidiano de idosos, o ensino, a corporeidade, as proteções legais, a alimentação, dentre tantas outras abordagens (Cf. MANHÃES; ISTOE; SOUZA, 2015a; 2015b). O envelhecimento, de fato, é um fenômeno multifacetado e distinto que ocorre de forma individual e subjetiva em cada sujeito. Tendo em vista a forma como nossa população tem envelhecido, é compreensível que as pesquisas reflitam as novas realidades e composições sociais, visando abordar este fenômeno.

Entendemos que essa intensificação dos movimentos de pesquisa em relação à temática com a publicação de livros, realização de lives, principalmente durante a pandemia de Covid-19, criação e engajamento de grupos de pesquisa vinculados a universidades, promoção de eventos específicos para este público e outras formas de articulação, refletem a necessidade social de compreendermos e buscamos melhores alternativas para este momento da vida. Assim, nossa proposta de pesquisa busca colaborar com o volume de pesquisas já produzidas, juntamente às que ainda estão em elaboração, visando atividades que permitam não apenas a inserção digital de idosos, mas também o estabelecimento de um melhor relacionamento com seu próprio corpo, melhorando a autoestima.

O folder a seguir foi criado por nós, considerado como um material informativo. Temos como informações principais trazidas nesse material a evidência que mostra que nosso país está se tornando um país de idosos e dois blocos: um indicando que nos últimos 40 anos o número de idosos quintuplicou e outro questionando sobre os conhecimentos adquiridos acerca da relação entre envelhecimento e tecnologia. Em seguida, há outro card que convida o leitor a conhecer algumas ações que podem potencializar essa relação indicando os jogos digitais, a teleassistência, os podcasts e os *audiobooks* e as trocas intergeracionais e a criação de redes sociais.

Figura 1: Envelhecimento e tecnologias: algumas orientações.



Fonte: Elaboração própria.

Esse material foi criado a partir do site Canva, que permite a criação de vários materiais de forma online e gratuita. É possível visualizar que enfocamos em nossa construção mensagens curtas e diretas, com leitura facilitada. Além disso, prezamos pela articulação entre textos e imagens para fins de melhor identificação dos temas tratados. Por fim, reforçamos o apelo emocional das mensagens.

6. Considerações finais

Finalizamos essa exposição enfatizando a importância de buscarmos soluções para a manutenção da qualidade de vida de idosos no contexto de intensa reconfiguração de nossa pirâmide etária. Assim, acreditamos que trazer a eles a inserção tecnológica pode ser um importante passo para a redução do déficit cognitivo típico do envelhecimento, além da contenção de outros fatores preocupantes como a depressão e outras doenças oportunistas. Acreditamos que o material por nós produzido, que pode ser largamente distribuído em diferentes espaços sociais pode auxiliar na conscientização cidadã sobre a importância de se proteger nossos idosos, garantindo a eles o envelhecimento saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carlos *et al.*, Utilização de Novas tecnologias por Idosos Institucionalizados. *Motricidade*. Edições Desafio Singular, v. 15, n. 4, p. 31-

5. 2019.

ANTUNES, Maria Conceição; ABREU, Vanessa. As novas tecnologias na promoção do envelhecimento bem-sucedido. *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 1, n. 1, p. 3-15, Londrina, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOECHAT, J. C. dos S. “*Habilidade*”: recurso avaliativo cognitivo funcional em idosos nas atividades de vida diária. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Campos dos Goytacazes. 2017. 153f.

CARMO, E. G. do. *Envelhecimento e novas tecnologias*: a inclusão digital e tecnológica na preparação para a aposentadoria e sua influência na qualidade de vida. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2016. 177f.

FALEIROS, Nayara de Paula; JUSTO, José Sterza. O idoso asilado: a subjetividade intramuros. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, 10(3):327-337. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/gbs5vXSvNTytfN5hTH6WV3S/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

FERNANDES, M. C. *Dar vida aos anos...* envelhecendo. uma análise socioorganizacional de um lar de idosos. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005.

MACIEL, P. C. da S. *Um estudo comparativo sobre o contexto da inclusão digital e sua influência no desempenho cognitivo de idosos para um envelhecimento bem-sucedido*. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Campos dos Goytacazes-RJ. 2014. 159f.

MACHADO HENRIQUES, Cecilia; RIBAS ULBRICHT, Vania. Gamificação e personalização em objetos de aprendizagem para idosos. *CIET: EnPED*, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/76>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MANHÃES, F. C.; ISTOE, R. S. C.; SOUZA, C. H. M. de. (orgs.). *Envelhecimento em foco*: abordagens interdisciplinares I. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural. 2015a. Disponível em: http://pgcl.uenf.br/arquivos/envelhecimentoemfoco-abordagensinterdisciplinaresi_0111201

81608.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

_____; _____. (Orgs). *Envelhecimento em foco: abordagens interdisciplinares II*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural. 2015b. Disponível em: http://pgcl.uenf.br/arquivos/ebook_livro_envelhecimentoemfoco_2_011120181609.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

MAZO, G. Z. *et al.* Validade concorrente e reprodutibilidade teste-reteste do questionário de Baecke modificado para idosos. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 6, n. 1, 2001.

MEDEIROS, A. C. L. V.; CRUZ, J. W. A.; ANDRADE, I. A.; SANTOS, L. A. dos.; CRUZ, V. S. F. da.; TOFANI, P. S. Gamification as a health educations strategy in diabetics older adult: experience report. *Research, Society and Development*, [S.l.], v. 10, n. 13, p. e258101321320, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.21320. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21320>. Acesso em: 5 nov. 2022.

NATAN PASCHOAL, L.; MORAIS DE OLIVEIRA, M.; SOARES KRONBAUER, F.; BEATRIZ COELHO DE MOURA, R.; MARIOTTO MOZZAQUATRO, P.; BEATRIZ BILLIG GARCES, S. Gamification por meio de dispositivos móveis no envelhecimento humano. *RENOTE*, v. 12, n. 2, Porto Alegre, 2014. DOI: 10.22456/1679-1916.53500. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53500>. Acesso em: 5 nov. 2022.

OLIVEIRA, R. S. *O significado do estar asilado para o idoso*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2006. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10251/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Enf_Ros%C3%A2ngela%20Oliveira.pdf. Acesso em: 27 out. 2021. 93f.

SILVA, Camille Auatt da. *O idoso na EJA: percepções sobre o retorno e a permanência escolar*. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes-RJ. 2017. 122f.

SIMEÃO, S. F. de A. P. Estudo comparativo da qualidade de vida de idosos asilados e frequentadores do centro dia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(11), p. 3934-5, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/YJCFRkvDhfrFrByzmdNw7gp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

EMPRÉSTIMO DA LÍNGUA INDÍGENA: O USO DA LÍNGUA TUPI NA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL

Inézia Belizário (UEMS)

neziaterena@hotmail.com

Antônio Carlos Santana de Souza (UEMS)

acsantan@uems.br

RESUMO

Antes da invasão do Brasil pelos europeus em 1500, os indígenas falavam somente na língua na sua língua nativa e a língua tupi, era uma das línguas muito forte entre os povos nativos existente no território brasileiro. Com a chegada dos portugueses, uma grande parte da cultura indígena se perdeu, inclusive as línguas indígenas. Um das justificativas da perda da língua tupi foi o ensino forçado da língua portuguesa através dos jesuítas, pois tinha como objetivo catequizar os indígenas, implantando uma nova religião. Assim, a língua tupi foi ficando no esquecimento pelos indígenas. A língua tupi tem uma grande importância, pois muitas palavras na língua portuguesa tem a sua origem na língua tupi. Atualmente, muitos lugares e cidades no Brasil possuem nomes da língua tupi.

Palavras-chave:

Empréstimos. Cultura indígena. Língua tupi.

RESUMEN

Antes de la invasión de Brasil por los europeos en 1500, los indígenas solo hablaban en su lengua nativa y la lengua tupi, era una de las lenguas muy fuertes entre los pueblos nativos existentes en el territorio brasileño. Con la llegada de los portugueses se perdió gran parte de la cultura indígena, incluidas las lenguas indígenas. Una de las justificaciones de la pérdida de la lengua tupi fue la enseñanza forzada de la lengua portuguesa a través de los jesuitas, ya que tenía como objetivo catequizar a los indígenas, implantando una nueva religión. Así, la lengua tupi fue olvidada por los indígenas. El idioma tupi es de gran importancia, ya que muchas palabras en el idioma portugués tienen su origen en el idioma tupi. Actualmente, muchos lugares y ciudades de Brasil tienen nombres de la lengua tupí.

Palabras clave:

préstamos Cultura indígena. lengua tupí.

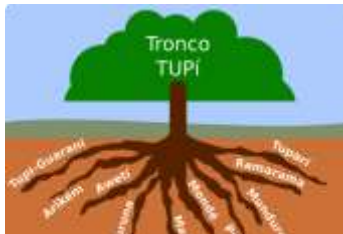
1. Introdução

O Brasil é um país multilíngue e pluricultural onde são faladas diversas línguas como o português, espanhol, francês, alemão, italiano e diversas línguas indígenas. Mesmo com tantas línguas faladas no Brasil, a língua oficial é a língua portuguesa. Segundo o censo demográfico do

Instituto Demográfico de Geografia e Estatística – IBGE (2010), no Brasil a população indígena é de 817.963 habitantes, 305 etnias e 274 línguas indígenas diferentes.

O presente artigo aborda sobre o empréstimo da língua indígena: o uso da língua tupi na língua portuguesa falada no Brasil, verifica-se nesta pesquisa que a partir do significado das palavras, surgem topônimos e o signo linguístico na função de indicador, ou seja, nomes próprios de lugares, da sua origem e evolução como no caso a língua tupi que é considerada uma parte da linguística, com fortes ligações com a história do povo nativo. A língua tupi, também conhecida como tupi antigo, atualmente é uma língua extinta que era falada pelos grupos de povos tupis que habitavam no litoral do Brasil no século XVI. Mas podemos constatar que o tronco ainda continua forte. Logo abaixo, está inserida a imagem do tronco linguístico da língua tupi e suas ramificações.

Figura 1: Troncos e famílias linguísticas.



Fonte: Imagem Wikipédia.

Isto é, algumas línguas indígenas são consideravelmente semelhantes entre si mostrando que elas têm origens comuns como acontece neste ramo linguístico, apresentam semelhanças entre si como ocorre na língua tupi.

Poucas décadas após a invasão do Brasil pelos europeus, existiam inúmeras etnias, diversas línguas indígenas e uma dessas línguas existentes, fortemente utilizada nesta época era a língua tupi. A língua desses povos passou a ser aprendida pelos portugueses no ano de 1500 para facilitar o diálogo e o entendimento entre eles para possibilitarem a convivência com os nativos e quem dominou a essa língua foram os missionários no intuito de catequizar os nativos.

O primeiro dicionário conhecido da língua tupi foi escrito pelo padre José de Anchieta e publicado em 1595, com o nome de *Arte de*

gramática da língua mais falada na costa do Brasil. Encontra-se no acervo digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e pode ser acessada através do link mencionado logo abaixo: http://objdigital.bn.br/acer vo_digital/div_obrasraras/or812098/or812098.html.

A quantidade de línguas indígenas existentes na época da invasão, se comparado com os dias atuais, observa-se que houve o desaparecimento de várias línguas indígenas daquela época, incluindo tupi. Diante desse cenário, cabe ressaltar que ainda há vários vestígios da língua tupi na língua portuguesa falada atualmente. Porém, nota-se ao fazer o uso de algumas palavras na língua portuguesa, muitos contiveram o radical de origem tupi.

Sendo assim, é importante reconhecemos e valorizemos na língua portuguesa o empréstimo da língua tupi na língua falada aqui no nosso país. Geralmente os falantes não percebem o uso da língua nativa ao fazer o uso da língua dominante, a herança linguística dos povos nativos estão presentes no cotidiano. Nesta pesquisa, trará elenco das palavras tupi presente na língua portuguesa, o vasto legado da língua tupi no léxico da língua portuguesa realmente é inegável.

Como passar dos anos, a língua tupi evoluiu para outras línguas, como Nheengatu conhecida também como língua geral amazônica, viva até hoje. Ao longo da história verifica-se que, ocorreram inúmeras extinções de várias línguas indígenas. Esta realidade ainda está presente no momento atual, pois muitos indígenas já deixaram de falar a sua própria língua materna como a primeira língua pois acabaram aprendendo a falar somente na língua portuguesa como ocorreu com a língua tupi.

Essa língua indígena como mencionada acima, ainda é presente e utilizada frequentemente pelos brasileiros ao citar nome de uma cidade que tem um nome de origem indígena ou até mesmo na culinária brasileira, geografia, pronomes, fauna, flora, objetos, crenças, Estado do Brasil, rios, os topônimos tupi são usados sem o falante notar.

A língua tupi é o tronco linguístico que dá origem a outras línguas indígenas existente no Brasil sendo muito utilizado pelos indígenas de várias etnias. Mesmo sendo considerado a língua matriz que dá origem a outras línguas e não havendo etnias pertencente à essa língua, esse traço da língua tupi é falada e utilizada por várias pessoas diariamente, principalmente por não indígenas.

2. Contexto histórico da chegada dos portugueses do início do século XVI

De acordo com pesquisas realizadas e histórias relatadas em livros didáticos, a invasão do Brasil pelos europeus aconteceu no ano de 1500, quando os navegadores portugueses chegaram às terras brasileiras. E com a chegada dos europeus, um determinado lugar ficou denominada de PIN-DORAMA pelos povos nativos, sendo uma língua derivada do tupi que significa “Terra das Palmeiras”. De acordo com os livros didáticos, a invasão ocorreu no dia 22 de abril de 1500, onde os nativos tiveram contato com o “homem branco”.

Antes da invasão do Brasil no ano de 1500 haviam mais de 3 milhões de indígenas, isto é, falavam-se centenas de línguas nativas no território do nosso país. Cabe aqui ressaltar que no decorrer do tempo se perderam várias línguas, causando uma preocupação até nos dias atuais.

Quando os europeus de fato tocaram em solo brasileiro, encontraram os indígenas nativos nesta região. Esse momento foi destacado nas cartas do escrivo português Vaz Caminha, responsável por escrever a chegada no Brasil, nesta carta demonstra eurocentrismo desde o primeiro contato com os nativos, nesta carta Vaz de Caminha escreve e descreve as características dos povos nativos:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. (CAMINHA *apud* CORTESÃO, 1943, p. 204)

Neste sentido, prova-se que antes da chegada dos portugueses já existiam os povos nativos no território brasileiro. Pois de acordo com a carta de Caminha estava descrito as características dos indígenas nativos. Assim, através de várias pesquisas e artigos publicados referente as características descritas na Carta de Pero Vaz de Caminha, justifica-se a presença de indígenas no Brasil, antes da invasão pelos europeus no ano de 1500.

Em alguns registros de imagens a seguir, retrata uns dos momentos dos padres com os indígenas, provavelmente tendo o ensino da igreja católica. A imagem da primeira missa no Brasil foi celebrada por Henrique de Coimbra, bispo português, que ocorreu no dia 26 de abril de 1500, ocorrido num domingo, na praia da Coroa Vermelha, em Santa Cruz Cabrália, no litoral sul da Bahia.

Figura 2: “A Primeira Missa no Brasil”, quadro de Victor Meirelles (1860).



Imagem: Reprodução/Wikipédia.

É importante aqui destacar um fato histórico em 1758, quando Marquês de Pombal proibiu o ensino e o uso de língua tupi, neste período fortaleceu-se o ensino e o uso da língua portuguesa como a única língua falada no Brasil, com o intuito de enfraquecer o poder da igreja católica sobre a ciência. Destacando neste período que seria o início da grande perda da identidade dos povos nativos, onde eles foram obrigados a adotar uma nova língua, uma nova cultura e essa imposição traria uma perda irreparável aos nativos.

3. *Fundamentação teórica*

José de Anchieta chegou no território brasileiro, em 1553, aos 19 anos, neste mesmo período iniciou a primeira gramática da língua nativa, “a língua tupi”. Essa língua tornaria o primeiro livro impresso em 1595, com ele nasceu a primeira escrita em língua indígena, a língua tupi, a língua mais conhecida no território brasileiro.

Padre Anchieta usou língua tupi para compor mais ou menos oitenta poemas sacros e também nas peças de teatro, até nos tempos atuais a língua tupi no ponto de vista histórico foi a mais privilegiada, sendo incorporada até hoje na língua portuguesa. Assim, deixando o maior legado no estudo linguístico, do campo universitário entre os estudiosos indígenas e não indígenas.

O Brasil é um país pluricultural, ou seja, é povoado por pessoas de diferentes raças, culturas, etnias e línguas cada um com a sua própria cultura. Porém, antes da chegada dos portugueses, os indígenas tinham apenas a sua cultura, desde as suas tradições, costumes, crenças, culinária etc. Segundo Rodrigues (2002), com o passar do tempo, após a chegada dos portugueses, uma grande quantidade de línguas indígenas desapareceram principalmente nas áreas que foram colonizadas e alguns desses povos

perderam sua língua em função do português.

Como se sabe, a chegada e convivência com os portugueses após a invasão do Brasil em 1500, foram impostos aos indígenas uma nova cultura, como também o ensino da nova língua, no caso de português do Portugal com os nativos. A língua falada no território brasileiro no período colonial era tupi, língua utilizado pelo padre Anchieta durante a exploração da região da Amazônia, chegando a redigir a primeira gramática de tupi.

Assim sendo, utilizado como uma ferramenta de comunicação na qual seguem uma lista de palavras indígenas no vocabulário de língua portuguesa até hoje.

Por meio das análises, milhares de palavras de origem indígena foram incorporadas à cultura brasileira, o tupi até meados do século XVII foi o idioma mais usado no território brasileiro, e nós as utilizamos cotidianamente muitas vezes sem darmos conta de sua origem. Assim, verifica-se nas palavras: Copacabana, Morumbi, Tietê, Iguazu, Pipoca, Jacaré, Abacaxi, Bocaiuva, Canoa, Guri, assim entre outras várias expressões, todas as palavras criadas pelos indígenas do Brasil são faladas atualmente por todos os brasileiros na língua portuguesa do Brasil, nota-se que inúmeras palavras vem da língua tupi.

Diante dessa afirmação, ainda há traços marcantes na nossa língua portuguesa, faz-se observação nos nomes das cidades, os nativos denominavam os lugares relacionados a natureza, aos fenômenos que viam acontecendo naquele lugar.

No Brasil, os estudos de Toponímia foram citados também na obra de Theodoro Sampaio *O tupi na geografia nacional (1901)*. Porém, tem uma grande relevância ao abordar esse tema, Sampaio não pesquisou acerca da história e geografia de São Paulo, como também contribui a sua pesquisa aos índios, principalmente a língua tupi que resultou na elaboração de sua obra mais conhecida entre os linguistas.

Segue algumas definições dos nomes de alguns lugares e palavras existentes na língua portuguesa do Brasil oriundo da língua tupi antigo:

Y: rio em tupi
Kapibara+ype= Rio das capivara aportuguesada= Capibaribe
Taguara=onça+y+pe=rio das onças aportuguesada= Jaguaripe
Siri+y+pe=rio dos siris aportuguesada= Sergipe

Y+piranga=rio vermelho aportuguesada= Ipiranga,esse termo está presente na letra do hino nacional.
Pirá+urucum= Vermelho aportuguesada= Pirarucu
Itá, o prefixo que no tupi designa pedra, rocha, são tantas cidades brasileiras que iniciam com a palavra "itá" como: Itatinga, Itaguaçu, Itamaracá, Itapetinga...
Pirá+pora= Pirapora aportuguesada=pirapora, seu nome de origem tupi e significa "salto do peixe", através da junção dos termos (pirá) peixe e (porá) salto.

De certa forma, além dessas palavras, existem diversas outras palavras na língua portuguesa falada no Brasil que tem origem do tronco Tupi. Estão alguns exemplos: caatinga do tupi-guarani caá-t-enga; o mato ralo, Itaúna do tupi-guarani pedra preta (ita: pedra: uma: preta, negra), faz parte da pequena amostra desses exemplos partindo do vocábulo do tronco Tupi e geralmente os falantes não sabem a origem dessas palavras, a característica da fala brasileiro destaca a contribuição indígena a língua portuguesa falada no Brasil.

Essa lista é só uma pequena amostra dos inúmeros exemplos que nós conhecemos atualmente, pois é possível que existam vários outros que são desconhecidos por nós por terem sua origem apagada ou perdida ao longo dos anos.

Contudo, é importante salientar que desde os primeiros contatos entre colonizadores e povos da família Tupi, a língua portuguesa foi tomando por empréstimo palavras do léxico da língua tupi para nomear lugares, a incorporação de palavras tupi na língua portuguesa traços marcantes até na atualidade dos falantes. Assim, definiremos logo abaixo, inúmeras palavras que se usa na língua portuguesa, sendo instrumento de comunicação, presente no nosso dia a dia na denominação dos nomes dos animais, plantas, geografia brasileira, culinária, etc.

Segundo a investigação do Bechara, a língua tupi contribuiu de maneira significativa, pois através de uma palavra em tupi, ramificou-se em outras línguas estrangeiras, originando novas palavras. Dessa forma, o autor citado afirma que:

A contribuição do tupi se deu principalmente no vocabulário, já que não houve influências importantes na gramática do português (na pronúncia, na fonética ou na sintaxe). (BECHARA, 2014)

Percebe-se então que no vocabulário dos brasileiros há uma grande contribuição do tupi em várias palavras, percebe-se que desde o início o português já tinha contato próxima com a língua tupi. Assim, por exemplo,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

o português emprestou da língua tupi nas palavras como arapuca, abacaxi, tapioca, açai, bacuri, cupuaçu, caju, cacau, goiaba, graviola, jenipapo, jabuticaba, pitanga, etc.

Uma das mais marcantes contribuições tupi para a formação da identidade linguística brasileira está em palavras híbridas, no caso língua tupi presente no vocabulário da língua portuguesa.

No entanto, mesmo nos dias atuais as palavras da língua tupi no vocabulário brasileiro é inegável, há números considerável de palavras na língua tupi que ainda percorrem inúmeros campos de seus significados, não esquecendo que no período colonial o tupi foi proibido na oralidade pelo Pombal, então o português passou a ser língua oficial do Brasil e se tornou conhecida como a primeira língua para os demais países, até os dias atuais. Mesmo não aceitando a língua tupi por parte dos portugueses, a língua tupi pode ser considerada a base de várias palavras, prova-se isto, através de investigação de etimologia de inúmeras palavras na língua portuguesa.

A seguir apresenta-se a tabela de palavras toponímicas da influência da língua tupi na língua portuguesa falada no Brasil que ainda são numerosos nos vocábulos usados pelos brasileiros.

Quadro geral dos dados lexicográficos e toponímicos de tupi.

Nome tupi-guarani	Significado no dicionário do tupi antigo
Abaeté (lagoa) no bairro de Itapuã, em Salvador, na Bahia.	Terrífico, horroroso.
Andaraí, rio é um município do estado da Bahia.	Dos morcegos.
Aracaju capital do estado de Sergipe.	Cajueiro dos ararás/ papagaio.
Araçatuba município no interior do estado de São Paulo.	Ajuntamento de araçás.
Araraquara município no estado de São Paulo.	Toca de araras.
Araruama situado no interior do estado do Rio de Janeiro.	Lugar de araras beberem água.
Atibaia é um município no estado de São Paulo.	Cabelo crescido que os índios tinham sobre as orelhas.
Bariri é um município do interior do estado de São Paulo (Bauru).	Coisa que treme, isto é, corrente veloz de rio em trecho de grande desnivelamento.
Barueri é um município da Região Metropolitana de São Paulo.	Flor Vermelha.
Bauru é um município do interior do estado de São Paulo.	Cesto de frutas.
Botucatu é um município do estado de	Serra boa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

São Paulo.	
Butantã é um distrito situado na zona oeste do município de São Paulo.	Terra muito boa.
Caçapava é um município brasileiro do estado de São Paulo.	Lugar de se atravessar a mata.
Caraguatatuba é um município no litoral norte do estado de São Paulo.	Ajuntamento de gravatás.
Catanduva é um município brasileiro do estado de São Paulo.	Ajuntamento de mata dura, isto é, de cerrado.
Curitiba é um município brasileiro, capital do estado do Paraná.	Ajuntamento de pinheiros.
Ibirapuera é um bairro nobre localizado na região paulista.	Árvores velhas.
Iguaçu banha o estado do Paraná e é o maior rio do Paraná.	Rio grande.
Iguatemi banha o estado de Mato Grosso do Sul.	Rio das canoas emproadas.
Ipiranga é um rio que banha o estado de São Paulo.	Rio vermelho.
Itaipu bairro da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.	Rio barulhento das pedras.
Itamarati é um município no interior do estado do Amazonas.	Rio das pedras pequenas.
Itapetinga é um município brasileiro no interior da Bahia.	Pedra achatada branca.
Itaporanga é um município do estado de São Paulo.	Pedra bonita.
Itatiaia é um município brasileiro do Estado do Rio de Janeiro.	Pedra cheia de pontas.
Itatiba é um município do estado de São Paulo.	Ajuntamento de pedras.
Tijuca é um bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro.	Brejo, água podre.
Ponta Porã é um município brasileiro do estado de Mato Grosso do Sul, Região Centro-Oeste do país. Faz divisa com a cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai.	Ponta bonita.
Sorocaba é um município brasileiro no interior do estado de São Paulo.	Rasgadura (da terra).
Votorantim é um município no interior do estado de São Paulo,	Morro pontudo.
Votuporanga é um município brasileiro do estado de São Paulo.	Morro Bonito.

Nesta perspectiva, na análise da questão da língua de origem dos nomes, é preciso considerar que a língua tupi está presente historicamente, o etnolinguístico reforça ao investigar os termos apresentados.

Neste sentido, constata-se o uso constante dessa língua no cotidiano do povo brasileiro, isso também reflete a importância de saber a etimologia do qual é a origem das palavras, qual o campo semântico pertence se faz parte do vocabulário da língua portuguesa, pois ao fazer essa investigação, constata-se as origens dessas palavras mencionadas no quadro acima.

Abordar esse tema é tão relevante, pois se trata de uma história marcante do nosso país, não se pode esquecer que a língua tupi era a língua falada para catequizar os nativos. Para o ensino da religião trazida pelos europeus, foi necessário que eles aprendessem a língua tupi para facilitar o diálogo entre eles.

Segundo Ilari, a aprendizagem de qualquer língua não se limita apenas em conhecer o significado mas ela torna – se abrangente em relação a origem das palavras e suas modificações na fala e escrita com o passar dos anos. Assim, o mesmo autor afirma que

[...] todo falante nativo de uma língua tem, e em propor algumas estratégias destinadas a explorar essa capacidade ampliando-as. (ILARI, 1986, p.146).

De acordo com a pesquisa desse linguista, aborda sobre a importância de uma forma de ampliar o uso de qualquer língua, não discutir somente em uma pesquisa, mas achar uma forma de usar e explorar o uso do vocabulário, ou seja, através da produção dos livros, artigos científicos, etc.

4. Considerações finais

Os aspectos abordados neste artigo, investigando a toponímia indígena da língua tupi existente na língua portuguesa falada, sendo um instrumento importante na análise linguística, que sirva uma área de investigação linguística muito mais ampla, que sirva um ramo de investigação de maior aprofundamento de análises dos fenômenos toponomásticos nesta área de pesquisa, ou seja, ficam em aberto possibilidades para investigações dos fenômenos linguísticos nesta área de estudo, buscando uma investigação minuciosa nesta área.

Mesmo a língua não sendo mais falada, tem uma grande importância pelo fato de ser o tronco linguístico de várias línguas como: tupi, guarani, arikém, awatí, juruna, mauê, mondé, puroborá, mundurukú, ramarama, tuparí, até os tempos atuais.

Diante da afirmação, o tronco Tupi verifica-se que essa língua ainda

permanece forte e viva entre os falantes nativos em várias regiões do Brasil. E, de acordo com essa pesquisa, através da língua tupi como tronco linguístico, origina-se várias línguas indígenas como foi mencionado nesta pesquisa.

Portanto, a língua tupi tornou-se um marco, sendo utilizado até os dias atuais. Essa língua, tornou-se conhecido pelo fato de pertencer a um tronco linguístico forte de onde originou-se várias palavras usadas na língua portuguesa para nomear nomes de lugares e também cidades como foi exposto neste artigo.

Considerando que a toponímia traz consigo o aspecto cultural e histórico de um determinado povo e a memória da luta de um povo ao longo das gerações. Isso, fortalece a cultura e a identidade indígena, pois os conhecimentos e saberes tradicionais precisam ser repassadas para as futuras gerações para que não seja extinta, principalmente à língua nativa, para que não ocorra da mesma forma como foi a língua tupi, deixou de ser falada no final do século XVII quando o idioma funcional foi proibido pelo Pombal, mas até hoje constata-se o uso da língua tupi, investigando a toponímia indígena de língua tupi existente na língua portuguesa no Brasil como foi mencionado e exposto nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervodigital/divobras/ras/or812098/or812098.html#page/10/mode/1up>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CORTESÃO, Jaime. Carta de Pero Vaz de Caminha. In: _____. *Obras Completas de Jaime Cortesão*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1943.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo:

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986. São Paulo: Loyola. p. 93. Disponível em: <file:///C:/Users/SED/Downloads/iraciscosta,+fragmentum+46+miolo2-311-314.pdf>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

SAMPAIO, Theodoro. *O tupi na geografia nacional*. São Paulo: Nacional, 1987. 360p.

Outras fontes:

A Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

Censo IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idio-mas>. Acesso em: 03 de nov. 2022.

ESTRATÉGIAS – VESTIBULARES. *Descobrimento do Brasil*. Disponível em: <https://vestibulares.estrategia.com/porta/materias/historia/descobrimento-do-brasil/>. Acesso em: 08 de set. 2022.

Influência do Tupi na língua portuguesa falada no Brasil. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/influencia-do-tupi/>. Acesso em: 23 de ago. 2022.

Topônimos tupi-guaranis no Brasil. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Top%C3%B4nimos_tupi-guaranis_no_Brasil. Acesso em: 24 de ago. 2022.

Martins Fontes, 1997. Disponível em: <http://gthistoriacultural.com.br/VI-simposio/anais/Luciano%20Gabriel%20Martins.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2022.

O dicionário do Padre José de Anchieta. Disponível em: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/o-dicionario-do-padre-jose-de-anchieta/>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

Pindorama. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/pindorama/5007/>. Acesso em: 10 de set. 2022.

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E POSICIONAMENTO
DOCENTE: A MULTIMODALIDADE PREVISTA
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Beatriz Araújo de Rezende Neves (UENF)

prof.beatrizrezende@gmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF e UEMG)

cristianabarcelos@gmail.com

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos (UENF)

pmvrackel@gmail.com

Laís Soliño Francisco de Abreu (UENF)

laisolino@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa feita com professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Rio de Janeiro, lotados no Município de Campos dos Goytacazes, que atuam no Ensino Médio. Os profissionais responderam a um questionário através da plataforma *Google Forms* que buscou identificar de que forma ocorreu a relação de Professores de Língua Portuguesa com as Tecnologias Digitais, uma vez que seu avanço e a implementação da Base Nacional Comum Curricular trouxeram uma nova forma de produzir textos. A investigação revelou, na ocasião, que as produções eram cada vez mais multissemióticas, exigindo dos profissionais cada vez mais conhecimento e domínio sobre os multiletramentos. Assim, mostrando necessária e urgente a integração deste conhecimento no currículo das licenciaturas em Letras, bem como propostas de formações continuadas para professores que atuam com ensino de Língua Portuguesa.

Palavras chaves:

Tecnologias digitais. Base Nacional Comum Curricular.

Professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work is the result of a survey carried out with Portuguese Language teachers from the State Network of Rio de Janeiro, located in the Municipality of Campos dos Goytacazes, who work in High School. The professionals answered a questionnaire through the *Google Forms* platform that sought to identify how the relationship between Portuguese Language Teachers and Digital Technologies occurred, since their advancement and the implementation of the National Common Curricular Base brought a new way of producing texts. The investigation revealed, at the time, that the productions were increasingly multisemiotic, demanding more and more knowledge and mastery of multiliteracies from professionals. Thus, showing the necessary and urgent integration of this knowledge into the curriculum of degrees in Literature, as well as proposals for continuing education for teachers who teach Portuguese.

Keywords:

**Digital technologies. Portuguese Language Teachers.
Base Nacional Comum Curricular.**

1. Introdução

O documento nacional balizador do currículo escolar brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma proposta de relação estreita com as TDs. O processo de implementação deste currículo é um grande desafio por inúmeras questões que envolvem o desenvolvimento do nosso país como, por exemplo, a democratização da *internet*. Nesta pesquisa, procurou-se entender como a publicação da BNCC e sua relação íntima com o avanço das Tecnologias Digitais afetaram a escola, mas especificamente a compreensão do ensino de língua materna. Para isso, fez-se necessário, entender se os profissionais da escola acompanharam estes avanços tecnológicos que a BNCC incorporou ao currículo.

Pensando a educação em meio à pandemia da Covid-19, pode-se inferir que apesar do empenho dos professores, há uma lacuna no que tange a TD na escola. Foi notório, neste período, um grande esforço dos profissionais, mas também uma grande falta de preparo que passa pela falta de políticas públicas sérias que não só olhem pela infraestrutura, mas também pela formação dos professores para o “novo” contexto.

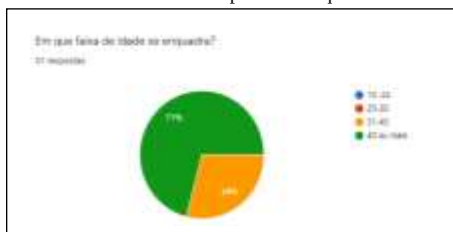
Aplicou-se um questionário, cuja escolha dos respondentes seguiu uma lógica aleatória e não probabilística de docentes que atuavam – em 2021, que buscou compreender a postura e entendimento dos professores da Rede Estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro – região Norte-Fluminense de Língua Portuguesa que atuavam no município de Campos dos Goytacazes, sobre a leitura e produção de textos multissemióticos (multimodais) nas aulas do Ensino Médio conforme a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Levando em consideração o momento pandêmico e a facilidade de alcançar mais respondentes, comprovando um benefício da tecnologia no campo da pesquisa, optou-se como técnica de coleta de dados um questionário semiestruturado, desenvolvido de forma online, via plataforma *Google Forms*.

2. A formação dos professores de Língua Portuguesa: um desafio para leitura e escrita contemporânea

Marcar a temporalidade a partir da faixa etária e posteriormente

através do período de formação não foi considerado fator predominante nesta pesquisa, porque apesar da hipótese de que há uma necessidade de aprimoramento dos profissionais e que isso pode, sim, ter a ver com o momento do avanço das tecnologias, adoutou-se aqui a ideia de Ribeiro (2019) que contesta a teoria trazida por Prensky em seu artigo publicado em 2001 que professores e alunos estariam divididos entre Nativos – pessoas que nasceram num período de desenvolvimento das TDs, que possuem relação estreita com ela – e Imigrantes Digitais – aqueles que nasceram antes do avanço destas tecnologias –, sugerindo que professores imigrantes nunca estariam totalmente preparados para “ensinar” os Nativos, havendo um fosso entre eles.

Gráfico 1: Perfil dos respondentes quanto à idade.



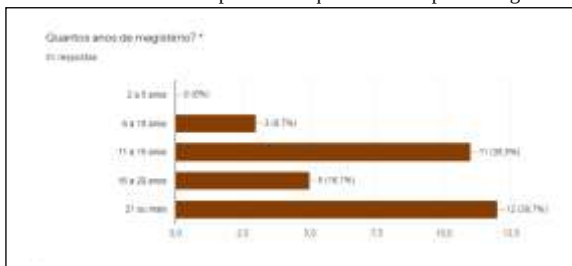
Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

No gráfico acima, foi possível perceber que 71% do grupo alvo foi composto por docentes com 40 anos ou mais, enquanto 29% estava na faixa etária entre 31 e 40 anos. Pessoas com 18 a 24 anos e 25 a 30 não apareceram dentro do grupo de respondentes. Tais dados levaram a um importante fato: 71% do público – alvo respondente foi formado por profissionais que nasceram no início dos anos 80 ou antes, formado de imigrantes digitais sobre a perspectiva de Prensky ou profissionais que nasceram nesta transição. 29% restantes fazem parte do grupo que nasceu nos anos 90, ou seja, dentro da teoria de Prensky, 29% seriam considerados Nativos digitais.

Apesar da maior parte dos professores respondentes se encaixarem na faixa etária que corresponde a Imigrantes Digitais como na teoria citada, preferiu-se aqui adotar um olhar mais democrático e otimista como o de Ribeiro (2019) que aponta a importância do olhar para as TDs na educação como uma forma de colaboração e progresso e não como algo intransponível. Ainda segundo a autora, todas as pessoas foram afetadas pelo avanço das TDs independentemente de suas idades e de forma

desigual. Esta desigualdade não aconteceu porque algumas pessoas são incapazes de aprender sobre as tecnologias, mas porque tinham –ou têm– acessos, interesses, necessidades e papéis diferentes na sociedade.

Gráfico 2: Perfil dos respondentes quanto ao tempo de magistério.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

De acordo com a amostra acima, foi possível entender que, no momento da pesquisa, 38,7% dos respondentes tinham 21 anos ou mais de magistério. O quantitativo de professores com 16 a 20 anos de serviço chegou a 16,1%, enquanto 35,5% dos docentes tinham de 11 a 15 anos na profissão. 9,7% do total tinham de 6 a 10 anos de experiência e nenhum representante do público abarcado nessa pesquisa possuía de 2 a 5 anos de magistério.

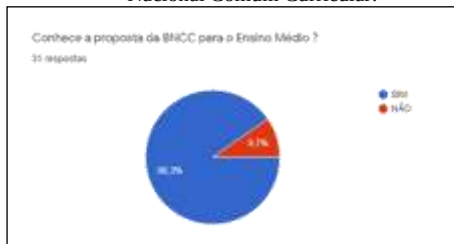
Levando em consideração o tempo de profissão da maioria dos respondentes e também seu tempo de formação, entendeu-se que estes profissionais iniciaram suas carreiras num período em que o uso de ferramentas e mídias digitais em sala de aula ainda era assunto tímido e distante aqui no Brasil. Apesar de a maioria ter iniciado sua carreira no período da publicação da teoria de Prensky, a realidade aqui no Brasil em relação ao avanço das TDs era bem diferente de outros países. Sobre este momento no Brasil, destacam-se alguns textos do relato de Ribeiro que, em seu artigo, reflete e convida os leitores à reflexão sobre quem eram no início dos anos 2000:

[...] O computador, no contexto brasileiro, era ainda uma novidade, assim como os telefones celulares. Tive meus primeiros contatos com um personal computer cerca de cinco anos antes, quando ainda estava no ensino médio, mas a máquina não era, em absoluto, um item popular...” E ainda não eram comuns as pessoas que sabiam operar o pacote Office. Ainda era o tempo de cursos livres de informática, de indivíduos que precisavam fazer cursos de digitação e de um discurso de que operar uma máquina dessas era imperativo para o mercado de trabalho futuro. No entanto, ainda entregávamos trabalhos manuscritos na faculdade, em uma metrópole

brasileira, na região Sudeste do país, e nenhum de meus colegas portava um telefone móvel. Não havia o que hoje chamamos de redes sociais e duas aplicações muito populares começavam a fazer sucesso: os chats (em salas de bate-papo) e os blogs. Os provedores de internet ainda eram pagos, as contas de e mail ainda não eram massivamente “na nuvem” (começava o Hotmail, mas ainda usávamos Eudora nas máquinas, em que as mensagens eram baixadas) e a banda larga era ainda um sonho distante. A internet funcionava por pulsos telefônicos, quando alguém a tinha em casa, em geral preferia-se usá-la depois da meia-noite. (RIBEIRO, 2019, p. 13)

A pandemia da Covid-19 revelou que o avanço das TDs não está incorporado a escola. O desafio passa por questões que envolvem o letramento digital de professores e alunos, capacitação de profissionais, falta de infraestrutura, democratização da internet entre outros. Mas também esclareceu que os professores são capazes de se adaptar, aprender e lidar com as mudanças. Mesmo sem nenhum tipo de preparação ou aviso prévio do seria a escola nos dois últimos anos, os professores se reinventaram, estudaram e ultrapassaram barreiras que para alguns era impossível. Enfim, a crise sanitária revigorou a discussão e reflexão relação sobre o assunto e que acabará gerando mudanças neste contexto.

Gráfico 3: Perfil dos respondentes quanto ao conhecimento sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular.



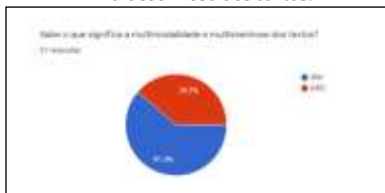
Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

No que diz respeito à abrangência ao conhecimento dos professores sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, pôde-se observar no gráfico 3 que 90,3% dos professores participantes disseram ser conhecedores da proposta, enquanto somente 9,7 % afirmaram não ter este conhecimento.

Não obstante, é preciso mais que conhecer a teoria do documento, é preciso considerar o avanço das TDs nos processos de práticas sociais dos alunos e empoderar os professores com esta proposta para então incluí-las em sua realidade pedagógica. “Hoje, é mais fácil tratar das TDIC pelo sim do que pelo não, aderindo a um discurso, em tese, de avanço e

atualidade”, afirma (Ribeiro, 2021, p. 61).

Gráfico 4: compreensão dos respondentes quanto à multimodalidade e multissemiose dos textos.



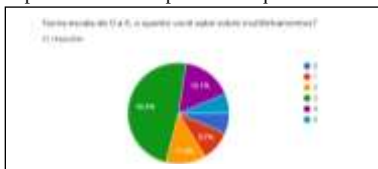
Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Ribeiro (2021), baseada em Kress e Van Leeuwen, afirma que todo texto é multimodal. Tudo que está atrelado à composição do texto como escolha da sua fonte, cores, o próprio papel usado caracteriza a sua multimodalidade. Nas palavras da autora “Todo texto, quando composto , carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal” (RIBEIRO, 2021, p. 11).

Segundo Rojo (2013), os textos multissemióticos dispõem de ferramentas e tecnologias, extrapolando o texto verbal, considerando outras modalidades de linguagem como som, imagem estática ou em movimento entre outras. A leitura e escrita contemporânea são submetidas a esta multissemiose dos textos que exigem cada vez mais habilidades para lidar com o que são chamados multiletramentos.

O gráfico mostra que maioria dos respondentes, 61,3% afirmaram saber do que se trata a multimodalidade e a multissemiose dos textos e 38,7% afirmaram não saber.

Gráfico 5: compreensão dos respondentes quanto aos multiletramentos.

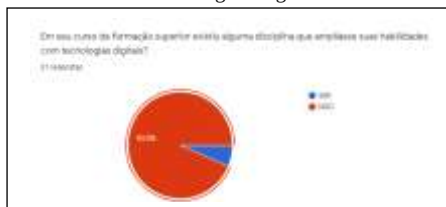


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

De acordo Rojo (2013), o conceito de multiletramentos trazido pelo grupo de Nova Londres nos anos 90 considera o prefixo “multi” para se referir as múltiplas linguagens (semioses) e mídias que podem existir e

também diz respeito à pluralidade cultural. A autora explica que “Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial, e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas” (Rojo, 2012, p. 38). Ao medirem seu conhecimento sobre os multiletramentos, menos da metade dos respondentes, 48,4%, afirmou ter um conhecimento mediando sobre o assunto, marcando a escala no nível 3. O nível 2 atingiu um total de 12,9% e o nível 1 9,7%, enquanto 6,5% disseram não saber do que se trata. No maior nível da escala também enquadraram-se 9,7%, os outros 16,1% ocuparam o nível 4 da escala. Ou seja, a maioria dos respondentes considerou seu conhecimento abaixo da média ou mediano.

Gráfico 6: Perfil dos respondentes quanto à relação da sua formação superior com Tecnologias Digitais.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

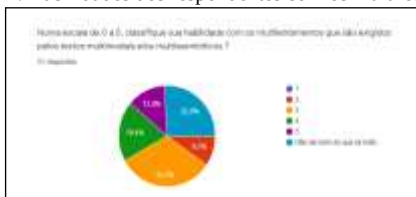
Reconhecido o fato que o avanço das tecnologias digitais transformou o ato de ler e escrever, alterou a forma do texto e as práticas sociais, destaca-se a fala de Zacharias (2016, p. 20): “É necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso”. É notória a necessidade de inclusão desta pedagogia que passa pela formação dos profissionais como se pôde observar no gráfico acima.

Na imagem acima, identificou-se que 93,5% dos respondentes não tiveram nenhuma disciplina que expandisse seu letramento digital enquanto somente 6,5% afirmaram ter este contato. A leitura do gráfico revela a urgência de políticas públicas que abordem a questão como reconhecido no texto da Base Nacional Comum Curricular:

[...] A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. (Brasil, 2018, p. 21)

Um dos gráficos acima mostrou informações referentes ao que os professores respondentes diziam saber sobre os multiletramentos e textos multissemióticos. Para não se ater somente a teoria, mas também a prática dos profissionais, perguntou-se mais especificamente como classificavam suas habilidades neste contexto. Suas respostas podem ser observadas no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Habilidades dos respondentes com os multiletramentos.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo Google Forms, 2021.

Ao serem perguntados mais especificamente sobre suas habilidades com os multiletramentos, intrigantemente, 25% dos respondentes declararam não saber do que se trata. Nenhum dos participantes usou o nívelamento 1 e 9,7% deixaram seu conhecimento no nível 2. Mais uma vez a maior parte dos respondentes ficou fixada no nível médio da escala com 32,3% assinalando o nível 3. Os que elevaram seu conhecimento acima desta média foram 19,4% e somente 12,9% classificaram suas habilidades com os multiletramentos ao nível mais elevado da escala.

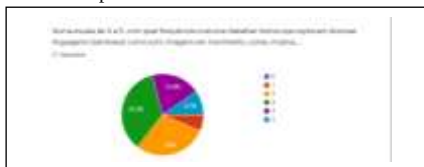
Diante do retrato acima e corroborando com a ideia de que há uma necessidade urgente em formar e capacitar professores para o contexto educacional atual, coloca-se aqui a fala de uma pesquisadora que discutia, na ocasião, o desafio do ensino de gênero, envolvendo tecnologia e multissemiose:

[...] A despeito de tudo isso, tenho observado nas ações de ensino, de pesquisa e de extensão que muitos professores sequer conhecem os termos multimodalidade e multissemiose. Nesse sentido, cabe perguntar: como desenvolverão as habilidades relacionadas à abordagem da multissemiose propostas na BNCC? (OTTONI, 2021.p. 40)

Apesar de a formação do professor ainda não contemplar o impacto que o avanço das Tecnologias Digitais causou nas formas do texto, percebe-se nas pesquisas, principalmente que envolvem o momento pandêmico vivenciado, que os profissionais buscam seu aperfeiçoamento e que não lhes faltam coragem e determinação, muito menos desinteresse. Segundo Coscarelli (2016) a formação dos professores é um desafio a ser

vencido para desenvolver o letramento digital. Nas palavras da autora, “Reflexões individuais e compartilhadas sobre a própria prática requerem esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças no processo de ensino e aprendizagem” (Zacharias, 2016, p. 29).

Gráfico 8: Adesão dos respondentes aos textos multissemióticos em sala de aula.

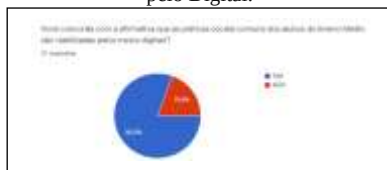


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Observando o gráfico 5, pôde-se inferir que todos os respondentes faziam uso de textos multissemióticos em suas aulas, porém ele também mostrou que apenas 9,7% os usavam com maior frequência e que 19,4% usavam com uma frequência um pouco menor. Percebeu-se também que a maior porcentagem estava no nível 3 da escala, denunciando que a o uso destes textos em sala estava abaixo da metade da porcentagem, 35,5%. No segundo nível está 29% das aulas dos respondentes e na escala 1 aparecem 6,5%.

Avançando nos aspectos que envolvem o ensino da leitura e escrita no contexto social atual, perguntou-se aos professores respondentes sua compreensão sobre as práticas sociais dos alunos viabilizadas pelo digital.

Gráfico 9: Compreensão dos respondentes quanto às práticas sociais dos alunos viabilizadas pelo Digital.

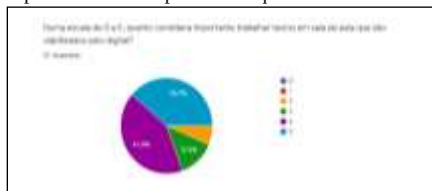


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

A grande maioria dos professores respondentes, 80%, mostrou no gráfico acima que entende que as práticas sociais dos alunos da etapa que atuam são viabilizadas pelo digital conforme se pôde ver no gráfico 6. Enquanto que 19,4% ainda não reconhece esta prática. Segundo Rojo (2012), o professor tem o papel de reconhecer que o meio virtual não é exclusivo do entretenimento, mas que por meio de linguagens e mídias distintas,

podem educar os estudantes com o objetivo de formar cidadãos protagonistas de suas ações e escolhas com ética, estética e crítica. Para Zacharias (2016), o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o aprendiz como protagonista, diminuindo a distância entre as leituras no ambiente escolar e as práticas que fora da escola.

Gráfico 10: compreensão dos respondentes quanto ao trabalho com textos digitais.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Quando questionados sobre a importância de se trabalhar textos viabilizados pelo digital em suas aulas, 38,7% dos respondentes reconheceram esta necessidade como muito importante, usando a classificação máxima da escala. Em seguida, usando o nível 4 da escala, 41,9%. A resposta média da escala para este questionamento caiu para 12,9%, enquanto somente 6,5% usou o nível 2 da escala. Os níveis mais baixos da escala não foram usados.

Este resultado, aliado a respostas anteriores, revelou que a maioria dos profissionais respondentes reconhece a necessidade de trabalhar textos digitais, mas reforça a ideia que se faz necessário uma capacitação. Que o ensino que envolve leitura e escrita vai muito além de saber a grafia das palavras, “interpretar” textos descontextualizados ou ainda saber as regras gramaticais. Que há a necessidade de se formar leitores preparados para não-linearidade textual e que saiba se posicionar diante de textos diversos que chegam a eles. Entendendo o impacto que a propagação das Fakes News, por exemplo, tem na sociedade atual que muito tem a ver com o avanço das TDs, antes do próximo gráfico destaca-se aqui um recorte da lei:

[...] Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fakenews), de pós-verdades discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídia. (BRASIL, 2018, p. 479)

Diante do exposto, aprofundou-se a pesquisa, perguntando aos

professores respondentes sobre a sua responsabilidade em formar alunos que saibam verificar as fontes de informações que chegam até eles, evitando que *fakes News* se espalhem. Observa-se a resposta no gráfico seguinte:

Gráfico 11: Visão dos respondentes quanto à responsabilidade na formação crítica e ética dos leitores com textos como *fake news*.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

É expressivo o número de professores respondentes que reconhecem sua responsabilidade neste processo, 61, 3%. O gráfico mostra ainda que 19,4% dos respondentes acreditam ser responsáveis, mas não em escala máxima, marcando o nível 2. 9,7% dos respondentes marcaram o nível 3, enquanto obteve-se 1% do 0 ao 3 na escala, demonstrando que ainda há profissionais que estão alheios a sua responsabilidade na formação de leitores críticos e responsáveis.

Segundo Ribeiro (2021), é necessário entender a importância da leitura e escrita para além do impresso neste processo que envolve aprender a discernir situações de posições, o falso do verdadeiro, o que é um fato e o que só uma opinião. Aprender a posicionar-se, saber produzir muito além de só consumir. Sobre este assunto, é possível encontrar algumas habilidades a serem trabalhadas no Ensino Médio na área de Língua e suas tecnologias na BNCC. Abaixo se destaca uma delas:

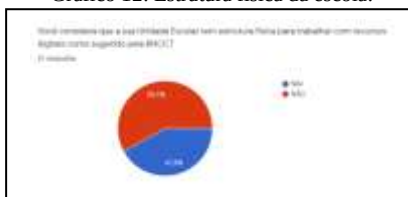
[...] (EM13LP38) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fakenews*). (BRASIL, 2018, p. 511).

Segundo Ribeiro (2021), a crise sanitária que o Brasil vive hoje, mostrou o despreparo infraestrutural e formativo em relação às TDs. Já é sabido que sem a preparação dos profissionais da escola para lidar com o avanço das tecnologias não há porque ter tal estrutura disponível. Espera-se que os profissionais sejam instruídos a fim de que a estrutura não seja

como um “elefante branco” nas unidades escolares. Que sejam de fato ferramentas de ensino e de aprendizagem que extrapolem a cultura do impresso. Que se aproveitem o receio do mal uso da internet para instruírem seus alunos à ética, a rejeição ao discurso de ódio, a pesquisa e a democratização da aprendizagem.

Para aprofundar esta discussão, foi perguntado aos professores respondentes se eles consideram que a unidade escolar onde lecionam tem estrutura física para trabalhar incorporando as demandas que as TDs propiciam conforme a BNCC. As respostas aparecem no gráfico abaixo:

Gráfico 12: Estrutura física da escola.

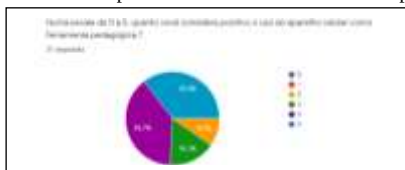


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Inferese do gráfico que 58,1%, um pouco mais da metade dos professores respondentes, consideram a infraestrutura da sua escola inadequada em relação às TDs. E que 41,9% percebem sua escola estruturada. Vale destacar que a BNCC prevê o alinhamento de outras políticas educacionais e ações, que incluem dentre outras demandas, critérios para oferta da infraestrutura para o pleno desenvolvimento da educação nos âmbitos municipal, estadual ou federal (Cf. BRASIL, 2018).

É sabido que nos últimos dois anos letivos, o celular foi uma ferramenta pedagógica incontestável na urgência de aulas *on-line* devido à pandemia da Covid-19. A fim de dar continuidade à pesquisa, foi perguntado aos professores respondentes sua percepção quanto ao uso do aparelho celular.

Gráfico 13: Uso do aparelho celular como ferramenta pedagógica.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

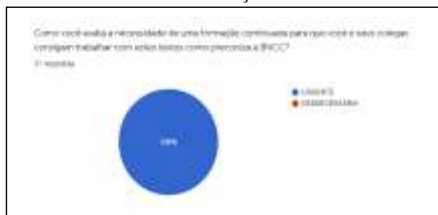
Mesmo diante da crise sanitária causada pelo Corona Vírus e tudo o que o uso de um aparelho celular, seus recursos e aplicativos proporcionaram há muitos enquanto escola, ainda encontrou-se alguma resistência enquanto ao seu uso como ferramenta pedagógica. 9,7% dos professores respondentes classificou seu uso no nível 2, 16, 1% colocaram o uso na média da escala. 38,7% dos respondentes entenderam como positivo o seu uso e somente 35,5% considera de fato positivo o seu uso.

Em se tratando do celular na sala de aula, ainda se vê muitos rumores da discussão sobre o seu uso. Ainda está presente nas escolas aquela insegurança verbalizada em frases tais como: “os alunos não vão se concentrar na aula”, “vão matar aula pra ficar na internet”, “vão usar pra fotografar amigos e professores sem permissão” entre outras ações. Muitas destas afirmações são reais. Mas será que é mesmo o aparelho o vilão? Será que o ensinamento passa mesmo pela proibição? Será que estas questões não têm a ver com a formação do jovem cidadão de uma maneira geral? Será que proibir o uso do celular do aluno faz dele um jovem ético, preparado para encarar as relações fora do campo escolar?

A autora Rojo em 2012, certamente, não podia prever uma crise sanitária nestas proporções, mas já afirmava que “Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e fotografia” (ROJO, 2012, p. 27). Em meio à pandemia ficou entendido que, como afirma Zacharias (2016), tomar os recursos digitais como objeto de ensino vai além, do que apresentar os conteúdos através das mídias ou dominar algumas técnicas. No âmbito da leitura, passa por ensinar o aluno a ter controle sobre elas nas plataformas digitais, buscando, selecionando e até contestando informações. É descentralizar o papel do professor e criar estratégias para que o aluno se torne o centro de suas aprendizagens.

Diante de toda a discussão já apresentada, constata-se que a formação e capacitação dos professores é elemento primordial para que o quadro educacional atual siga em concordância com a realidade digital que existe para além da escola. A fim de dar continuidade a pesquisa, fez-se necessário o levantamento de dados que investigassem a oferta de supostas formações continuadas que garantissem aos profissionais competências e habilidades para trabalhar nos termos exigidos pela lei e pelo avanço das TDs. Os três próximos gráficos apresentados abrangem este desafio.

Gráfico 14: Curso de formação continuada – BNCC.

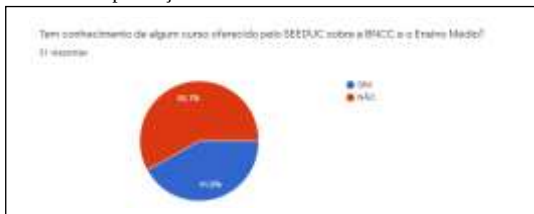


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

No gráfico 14, unanimemente, os professores respondentes acreditavam na necessidade urgente de um curso de formação continuada. Deste fato, inferiu-se que nenhum dos profissionais participantes desta pesquisa apresentou segurança quanto ao trabalho com textos digitais multissemióticos mencionados na BNCC e comum nas práticas sociais dos alunos.

O próximo gráfico traça a abrangência do conhecimento dos professores respondentes sobre o curso de capacitação oferecido pela SEEDUC sobre a BNCC e Novo Ensino Médio.

Gráfico 15: Capacitação Continuada - BNCC e Novo Ensino Médio.

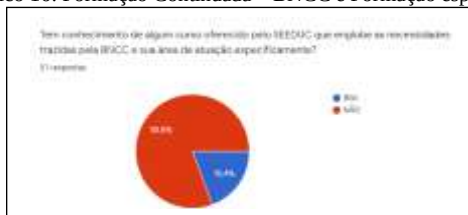


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Apesar de a SEEDUC ter oferecido um curso sobre o assunto, mais da metade dos respondentes, 58,1%, afirmou não ter conhecimento sobre a capacitação. E 41,9% afirmou saber da sua existência. Não obstante, vale ressaltar que o curso não foi oferecido para todos os profissionais, houve uma espécie de seleção.

Embora seja uma proposta interessante e organizada em parceria com Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, nota-se que é um movimento ainda muito tímido diante da abrangência e urgência deste conhecimento uma vez que a implementação é urgente e as TDs continuam avançando. Como último questionamento sobre a capacitação dos professores, observamos o gráfico abaixo.

Gráfico 16: Formação Continuada – BNCC e Formação específica.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Ao serem indagados sobre ter conhecimento de algum curso oferecido pela SEDUC que fosse organizado especificamente para área de Língua Portuguesa, 80,6% dos professores respondentes afirmaram que não, enquanto 19,4% disseram saber de algum curso. Porém não foi encontrado nenhum curso, oferecido pela SEEDUC, específico para esta área de atuação relacionado à BNCC nos canais oficiais da secretaria até novembro de 2021, mês da aplicação do questionário.

É importante destacar que a SEEDUC lançou inscrições para um curso de pós-graduação à distância com matrículas de 18 de janeiro a 11 de fevereiro, em caráter não obrigatório e com limite de vagas, disponibilizando vários cursos sobre a BNCC e área do conhecimento específico. Na área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias estão sendo oferecidas 800 vagas. As primeiras divulgações no Instagram no site oficial da secretária foram em janeiro, portanto, posteriormente a aplicação do questionário desta pesquisa. No site e rede social também foram divulgados outros cursos de capacitação que envolvem a BNCC.

3. Considerações finais

Diante dos dados expostos acima, conclui-se que há uma necessidade de formação dos professores de Língua Portuguesa que abranja o currículo na licenciatura em Letras e também professores atuantes com cursos de formação continuadas, a fim de que não só conheçam recursos educacionais tecnológicos, mas também saibam se apropriar de seus usos para facilitarem assim as aprendizagens necessárias à sala de aula na produção e leitura de textos contemporâneos. Assim como, a ampliação do letramento digital, melhorando a relação com os multiletramentos e consequentemente com a produção e leitura que envolve a multissemiose dos textos. Vale ressaltar que apesar desta constatação, entende-se que a responsabilidade sobre tão formação não é exclusiva dos profissionais da educação.

Acredita-se na fusão da responsabilidade e dedicação dos professores, com o investimento em políticas públicas no país que valorizem e reforcem a educação de qualidade, investindo na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A.E.; VECCHIO, P. de M.M. (Orgs). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (Recurso digital – Língua-gens e tecnologias; 8)

OTTONI, Maria Aparecida Resende. Gênero, multissêmico e tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: alguns desafios. In: MESQUITA, E.M. de C.; ROCHA, M.A. de F. (Orgs). *Políticas de ensino de língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Pá da Palavra, 2021. (Recurso digital)

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019.

_____. Estudante on; professora on; escola off: #comofaz?. In: MESQUITA, E.M. de C.; ROCHA, M.A. de F. (Orgs). *Políticas de ensino de língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Pá da Palavra, 2021.

_____. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org). *Escol@ Conect@ada os multiletramentos e as TICS*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

**ENTRE A CRUZ E A ESPADA: ESCOLÁSTICA, HUMANISMO E
HIBRIDISMO CULTURAL NA ARTE DE GRAMÁTICA
DA LÍNGUA MAIS USADA NA COSTA DO BRASIL (1595)**

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

A apresentação tem como tema a história do pensamento linguístico (*linguistic thought, idées linguistiques*) no Brasil, pelos pressupostos da disciplina de Historiografia da Linguística (HL) e de História das Ideias Linguísticas (HIL), conforme o modelo teórico-metodológico de Auroux (1992), Koerner (1996) e Swiggers (2013). Nosso objetivo é debater a questão da periodização do pensamento linguístico no Brasil, em um modelo dividido em três grandes períodos: o missionário, o secular e o científico (KALTNER, 2022), que se referem a três períodos institucionais no Brasil: colônia, Império e República, respectivamente. Especificamente, nosso debate teórico se desenvolverá sobre o período missionário, na América portuguesa quinhentista, analisando a influência de duas correntes de pensamento no modelo gramatical da época: a (segunda) escolástica e o humanismo renascentista, presentes nas gramáticas missionárias (ZWARTJES, 2011), como na *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595), escrita por S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). As correntes de pensamento em questão serão descritas pelo conceito de hibridismo cultural (BURKE, 2003) em sua recepção no Brasil do século XVI, e no modelo gramatical de Anchieta.

Palavras-chave:

Gramaticografia. Tupinologia. Linguística Missionária.

ABSTRACT

The presentation has as its theme the history of linguistic thought (*linguistic thought, idées linguistiques*) in Brazil, based on the assumptions of the Historiography of Linguistics (HL) and History of Linguistic Ideas (HIL), according to Auroux's theoretical-methodological model (1992), Koerner (1996) and Swiggers (2013). My objective is to discuss the issue of the periodization of linguistic thinking in Brazil, in a model divided into three major periods: the missionary, the secular and the scientific (KALTNER, 2022), which refer to three institutional periods in Brazil: colony, Empire and Republic, respectively. Specifically, our theoretical debate will be developed on the missionary period, in sixteenth-century Portuguese America, analyzing the influence of two currents of thought on the grammatical model of the time: the (second) scholasticism and Renaissance humanism, present in missionary grammars (ZWARTJES, 2011), as in *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595), written by S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). The currents of thought in question will be described by the concept of cultural hybridism (BURKE, 2003) in its reception in sixteenth-century Brazil, and in Anchieta's grammatical model.

Keywords:

Grammaticography. Tupinology. Missionary Linguistics.

1. Introdução

No desenvolvimento de nossa investigação, o elemento central de análise é a descrição da história do pensamento linguístico no Brasil, categoria derivada de tradução do termo *linguistic thought*. O conceito foi desenvolvido por Konrad Koerner (1996; 2010) e Pierre Swiggers (2013; 2019), na fundamentação teórico-metodológica da disciplina de Historiografia da Linguística (HL). A disciplina de HL desenvolveu-se paralelamente à disciplina de História das Ideias Linguísticas (HIL), teorizada por Sylvain Auroux (1992), tendo tido interseções e afastamentos ao longo de décadas de desenvolvimento no cenário acadêmico internacional, o que se refletiu na implantação dos campos de pesquisa de HL e de HIL também no Brasil, como Ronaldo Batista tem debatido (BATISTA, 2019).

A história do pensamento linguístico é um fenômeno de investigação que necessita ser delimitado por um “domínio extensional”, conforme Batista (2019), o que implica na seleção de fatos históricos relativos às mudanças significativas no desenvolvimento do pensamento linguístico:

No domínio extensional, coloca-se a questão da vocação de exaustividade do registro da história. Se esse aspecto é de fato utópico, ele pode auxiliar na definição de limites para o objeto de análise, o que será incluído ou não em uma perspectiva retrospectiva (ou até prospectiva), considerando que um recorte nunca é único e sempre poderá ser revisto por outro historiógrafo. Pode-se apontar, então, a proposta de uma historiografia não extensional, guiada por recortes no desenvolvimento da história do conhecimento sobre a linguagem, ou seja, uma historiografia que parte de pontos de vista a respeito de seleções que devem ser explicitadas e justificadas pelo pesquisador. (BATISTA, 2019, p. 14)

Esse domínio extensional em relação à descrição da história do pensamento linguístico no contexto da América portuguesa quinhentista levou-nos a uma periodização e a um modelo teórico para compreender a dinâmica do desenvolvimento do pensamento linguístico em relação à obra de S. José de Anchieta (1534–1597), principalmente em relação à *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595), pedra angular da História da Gramática no Brasil.

O período missionário quinhentista, subdividido em três fases, permitiu-nos perceber uma dinâmica que há na política missionária, cerne do desenvolvimento intelectual da colônia quinhentista, e como a descrição linguística de uma língua indígena nesse contexto foi desenvolvida. A escolástica medieval franciscana e um empirismo intelectual dos primeiros missionários, nas primeiras décadas da colônia, refletiram as políticas linguísticas adotadas na África e na Ásia, nos séculos XV e XVI, no início da

colonização da América portuguesa.

Posteriormente, com as primeiras missões jesuíticas, em 1549, o ensino de Humanidades, o modelo de escolas de ler e escrever e de colégios humanísticos, trouxe à colônia as inovações da gramática humanística, derivadas do humanismo itálico e francês. Esse é o período em que a gramática de Anchieta foi escrita, assim como as demais obras dos *Monumenta Anchieta*, um período de uma verdadeira *Respublica Litteraria* na América portuguesa quinhentista.

Um ponto de ancoragem, que atua como certa ruptura da época de Nóbrega e Anchieta, é o período da União Ibérica, em que o ensino de Filosofia se inicia na colônia. A introdução da gramática de Manuel Álvares, a *Ratio Studiorum* e mesmo o pensamento da segunda escolástica teriam marcado o final do século, que teria reverberado já na redação da gramática de Figueira em 1621, mais sistematizada do que a de Anchieta. Também marcou um declínio da produção de obras como os *Monumenta Anchieta*, pois as humanidades foram substituídas pela filosofia, como ciência auxiliar da teologia.

Esse debate teórico-cultural foi desenvolvido nos últimos quatro anos em nosso projeto de pesquisas: *Regna Brasillica: o Brasil quinhentista à luz da Historiografia da Linguística*, que se desenvolveu no âmbito do grupo de pesquisas: “Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional” (FILIC/CNPq/UFF). O referido grupo é credenciado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense.

2. Ainda o modelo teórico: período missionário e suas três fases quinhentistas

Conforme o modelo teórico-metodológico da HL, por Konrad Koerner, o princípio da contextualização (Cf. KOERNER, 1996) é um dos elementos de organização da pesquisa historiográfica. Nesse sentido, a América portuguesa quinhentista foi elencada como nosso ponto de ancoragem (Cf. SWIGGERS, 2013; 2019) para o início da descrição da história do pensamento linguístico no Brasil. O rótulo América portuguesa, derivado de tradição oitocentista, é mais preciso para a descrição historiográfica e cultural do contexto analisado, mesmo que rivalize com os termos Brasil Colônia e Brasil do século XVI.

Uma questão de natureza teórica que surgiu sobre essa descrição

diz respeito à história institucional que pode ser constituída como narrativa historiográfica dos fatos linguísticos desse contexto. A América portuguesa quinhentista foi um período de grande instabilidade institucional e de uma produção intelectual pela oralidade de que não há um registro integral documental. Nesse sentido, conforme Swiggers (2013; 2019), adotamos a perspectiva ecolinguística na descrição geral da América portuguesa quinhentista.

Essa visão teórica torna a América portuguesa quinhentista um ecossistema linguístico, como elemento da Ecologia Fundamental da Língua, pelos pressupostos da Ecolinguística (EL), como define Couto (2007):

O conceito básico da ecologia é o de ecossistema. Aplicando-se à língua, verificamos que seu ecossistema básico consta de território (T), povo (P) e língua (L). As interrelações (o segundo conceito em importância em ecologia) entre os três pontos que constituem a EFL são as seguintes: para que haja L, é necessário que exista um P, cujos membros vivam e convivam em determinado T. (COUTO, 2007, p. 20)

As interrelações no ecossistema linguístico da América portuguesa quinhentista se dão em uma ecologia do contato de línguas entre povo(s), língua(s) e um mesmo território. A base cultural tupinambá, assim como a língua derivada dessa base cultural, estará no cerne de desenvolvimento do pensamento linguístico na América portuguesa quinhentista, pois esta será a principal língua da colônia no século XVI, fruto de gramatização (Cf. AUROUX, 1992), por parte dos missionários europeus (ZWARTJES, 2011).

Uma obra representativa desse estado de coisas, que se contextualiza na América portuguesa quinhentista, é o *Auto de São Lourenço*, também de Anchieta (1977), que demonstra a ecologia de contato de línguas característica da colônia ultramarina de Portugal no século XVI. A fim de se analisar o pensamento linguístico de Anchieta, além de sua gramática da língua dos indígenas de cultura tupinambá (*Tupinamba Sprache*), é necessário analisar os *Monumenta Anchieta* como um todo e a leitura pela ecolinguística é uma possibilidade crítica de se reconstituir o ideário linguístico das obras do missionário.

O modelo teórico que vimos desenvolvendo para analisar o pensamento linguístico de Anchieta é relativo à interpretação do pensamento linguístico da América portuguesa como um todo. Inserimos os *Monumenta Anchieta* no período missionário da história do pensamento linguístico no Brasil, cujo século XVI pode ser dividido em três fases institucionais por pontos de ancoragem (Cf. SWIGGERS, 2013; 2019), o que

temos desenvolvido em estudos anteriores (Cf. KALTNER, 2019b; 2020a; 2020b; 2022).

3. A fase da “ecologia do contato de línguas” (1500–1548): a escolástica medieval e o empirismo franciscano

A primeira fase da história do pensamento linguístico na América portuguesa quinhentista, rotulada em nosso modelo teórico como a fase da ecologia do contato de línguas entre 1500 e 1549, é marcada pela presença de missionários franciscanos portugueses, que atuavam nas navegações. A política missionária ainda não possuía um caráter oficial no Brasil, mas era uma reverberação dos esforços desenvolvidos na costa da África e da Ásia pelos missionários, desde o século XV.

O pensamento linguístico, à época em Portugal, no final do século XV e no início do século XVI, ainda era vinculado à escolástica medieval e a um empirismo filosófico, que marcou também a ecologia do contato de línguas com os indígenas de cultura tupinambá, como os tupiniquins, em Porto Seguro, por exemplo. As inovações do humanismo renascentista, que teriam caracterizado a fase posterior, de Nóbrega e de Anchieta, ainda eram recentes na vida da corte e da formação de religiosos e de administradores do reino de Portugal.

Na América portuguesa quinhentista, entre 1500 e 1548 predominaram os intérpretes, chamados de “línguas” pelos portugueses e de “*truchments*” pelos franceses. Muitos eram navegadores, outros eram missionários, mas o estabelecimento do contato linguístico de forma empírica garantiu a comunicação com os povos indígenas, sem contudo haver um registro da língua indígena.

A formação de capitanias hereditárias, sob a influência de Diogo de Gouveia, desde 1534, permitiu a criação de núcleos de colonização mais fixos do que as feitorias iniciais, e cada uma dessas capitanias hereditárias pode ser analisada como um ecossistema linguístico diferente. Algumas capitanias hereditárias prosperaram, o que permitiu a criação do governo-geral em 1548, no Estado do Brasil.

4. A fase da *Respublica Litteraria* (1549–1580): o humanismo itálico e francês, as humanidades na colônia

No período missionário da América portuguesa quinhentista, há um

ponto de ancoragem que altera as relações insitucionais na colônia, a fundação do governo-geral em 1548, pelo *Regimento de Tomé de Souza*, o rótulo de Estado do Brasil deriva desse documento. Outro marco é a política missionária que passou a ser oficializada, com o envio de missionários jesuítas.

As missões jesuíticas teriam organizado “escolas de ler e escrever” e colégios de humanidades, no modelo conimbricense, sob a liderança de Nóbrega, inicialmente. Além disso, a criação do bispado no Brasil permitiu maior organização das instituições religiosas, com sede na Bahia. Outro polo de atuação dos missionários foi a capitania de São Vicente, limite sul da colônia à época, e contexto de atuação de Anchieta.

O rótulo de *Respublica Litteraria* para essa fase da história do pensamento linguístico na América portuguesa derivou do modelo de ensino e de organização institucional desse contexto. A gramática de Anchieta é um texto prototípico das inovações humanísticas, e é redigida uma década após a obra gramatical de João de Barros.

As influências dos missionários na América portuguesa derivavam do Colégio das Artes de Coimbra, este, por sua vez, derivado dos modelos de colégios humanísticos franceses, como o de Paris e de Bordeaux. Como documentação e registro dessa fase, temos os *Monumenta Anchieta*, além das cartas dos missionários. O início do ensino de humanidades na colônia marcou uma nova etapa no desenvolvimento do pensamento linguístico da América portuguesa.

5. A fase do “racionalismo escolástico” (1580 ao século XVII): o início de ensino de filosofia na colônia

A terceira fase do período missionário na América portuguesa quinhentista é marcada por outro ponto de ancoragem institucional: a União Ibérica, em 1580, o marcou uma maior influência do reino de Castela no mundo ibérico. Na América portuguesa, esse ponto de ancoragem marcou a chegada de outras ordens religiosas, as visitas do Santo Ofício e o início do ensino de filosofia na colônia.

Por esse ensino de filosofia, pela adoção da gramática latina de Manuel Álvares e pela *Ratio Studiorum*, temos também a chegada da segunda escolástica como corrente de pensamento que sucede à hegemonia do humanismo renascentista anterior. Essa fase é marcada por um maior rigor no pensamento relativo às missões, assim como por uma maior

sistematização do conhecimento, o que afasta a atividade literária dos afa-
zeres dos missionários. Não há outra obra como os *Monumenta Anchieta* na
nessa fase.

Por outro lado, a gramática de Figueira, de 1621, e as gramáticas
de Mamiani e de Pedro Dias, no final do século XVII, já são produtos desta
maior sistematização do pensamento linguístico. As instituições missioná-
rias da colônia atingiram seu apogeu nessa época, ainda que fosse uma fase
marcada por poucas inovações, devido à forte manutenção de tradições,
era a época também da estética do Barroco, com algumas produções de
cunho literário fora dos círculos intelectuais das ordens religiosas. O de-
clínio desse sistema de pensamento já se apresentava com a modernidade
iluminista tendo despontado na Europa, o que teria reverberado no final do
período missionário somente na América portuguesa de meados do século
XVIII.

Ainda no século XVII, a presença holandesa na América portu-
guesa marcou a retomada de perspectivas humanísticas no desenvolvi-
mento do pensamento linguístico, todavia, devido à descontinuidade dessa
presença, esses ideais só teriam tido maior impacto na secularização pos-
terior, de forma abrupta, com a política linguística promovida pelo Mar-
quês de Pombal.

6. Conclusão

No artigo, debatemos em linhas gerais nosso modelo teórico para a
descrição da história do pensamento linguístico na América portuguesa
quinhentista, tema a que temos nos dedicado em pesquisa no último qua-
driênio, entre 2019 e 2023. O modelo teórico apresentado no artigo, e de-
rivado de estudos anteriores foi o principal resultado da pesquisa ora em
curso, que também tem como objetivo organizar uma edição crítica da gra-
mática de Anchieta.

A pesquisa, de natureza filológica, combina a edição crítica, e tra-
dução do texto do missionário, com sua exegese, processo pelo qual se
vislumbrou a possibilidade de analisar o pensamento linguístico do missi-
onário quinhentista. A obra de Anchieta é singular, mesmo entre outros
pares quinhentistas, e no período missionário não se repetiu a proeza de
produção de um *corpus* mais fecundo que os *Monumenta Anchieta*.

Quanto mais a pesquisa avança, encontramos elementos de que a
obra de Anchieta se situou entre o humanismo renascentista e a segunda

escolástica, tema que já gerou divergências em intérpretes da obra do missionário, como Américo Ramalho e Leodegário do Azevedo. Anchieta era um autor singular de seu tempo, sua gramática missionária é um dos textos mais representativos de uma intelectualidade específica oriunda de círculos religiosos que atuou na América portuguesa, outrora colônia ultramarina do reino de Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Antônio de Mariz, 1595.

ANCHIETA, José de. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Apresentação Dr. Carlos Drummond e aditamentos de Pe. Armando Cardoso, S.J. São Paulo: Loyola, 1990 [1595].

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-44

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli. Campinas: Orlandi. Campinas-SP: Unicamp. 1992.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-114

COUTO, Hildo Honório. *Ecolinguística*. Brasília: Thesaurus, 2007.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.

_____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 197-217, 2019a.

_____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v.57, p. 9-35, 2019.

_____; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, ano 25, n. 75, v. 2, p. 1564-72, Rio de Janeiro, : CiFEFiLset./dez. 2019.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, n. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019b.

_____. Monumenta Anchietana à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, ano 1, n.1, p.01-15, 2020a.

_____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, Rio de Janeiro, CiFEFiL, set./dez. 2020c.

_____. Regna Brasillica: contextualização da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595). *Revista da Abralin*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, n. 76, v. 2, p. 750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta-SJ (1534-97). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020e.

_____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610>. Acesso em 14 fe. 2022.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia da Linguística. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: ALTMAN, C. et al. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80

RODRIGUES, Aryon. Descripción del tupinambá en el período colonial: el 'Arte' de José de Anchieta. In: ZIMMERMANN, K. *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Frankfurt-Main/Madrid: Verbuert-Iberoamericana, 1997, p. 371-400.

ZWARTJES, Otto. The description of the indigenous languages of portuguese america by the jesuits during the colonial period. The impact of the Latin Grammar of Manuel Álvares. *Historiographia Linguistica*, n.

XXIX:1/2, p. 19-70. Amsterdam: John Benjamins, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/7972042/The_description_of_the_indigenous_languages_of_Portuguese_America_by_the_jesuits_during_the_colonial_period_The_impact_of_the_latin_grammar_of_Manuel_%C3%81lvares.

**EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E A AQUISIÇÃO
DA LINGUAGEM: UMA APROXIMAÇÃO
ENTRE SAUSSURE E PIAGET**

Sinthia Moreira Silva (UENF)

sinthia_moreira@hotmail.com

Arthur Solordanos Curty (UFF)

arthurcurty@id.uff.br

Ana Bruna Freitas Faria (ISEPAM)

anabrunafaria@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem intenção de apresentar como o conceito de signo linguístico da Escola Estruturalista que se localiza na Epistemologia Genética de Piaget, a fim de compreender sua relação na aquisição da linguagem para a criança. O processo de transformação se dá no decorrer de toda a vida, porém tem papel imprescindível na infância, pois trata do momento de assimilação. Saussure destrincha a linguagem. Jean Piaget discorre sobre esse período de desenvolvimento da criança e a aquisição da linguagem abarcando a construção do signo para a mesma. Trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico e qualitativo. Conclui-se que, intrínseco à aquisição da linguagem, a ideia de signo linguístico necessita ser adaptada às capacidades e necessidades características da infância. Conceitos tidos como concretos por Saussure sofrerão modificações pela implicação de tais necessidades na aquisição da linguagem pela criança, suas estruturas serão acomodadas ao conhecimento já experimentado propiciando a assimilação de novas possibilidades. Por fim, a especificidade de Piaget em relação a Saussure se dá de forma não supressiva, uma vez que a aquisição da linguagem para criança é só um dos diversos cenários possíveis para que essa construção seja realizada.

Palavras-chave:

Signo. Epistemologia Genética. Aquisição da linguagem.

ABSTRACT

The present work intends to present the concept of linguistic sign of the Structuralist School that is located in Piaget's Genetic Epistemology, in order to understand its relation in the acquisition of language for the child. The transformation process takes place throughout life, but it plays an essential role in childhood, as it deals with the moment of assimilation. Saussure de-carves the language. Jean Piaget discusses this period of child development and the acquisition of language, encompassing the construction of the sign for the child. This is a bibliographical and qualitative work. It is concluded that, intrinsic to the acquisition of language, the idea of a linguistic sign needs to be adapted to the capabilities and needs characteristic of childhood. Concepts considered concrete by Saussure will suffer modifications due to the implication of such needs in the child's acquisition of language, their structures will be accommodated to the knowledge already experienced, providing the assimilation of new possibilities. Finally, Piaget's specificity in relation to Saussure occurs in a non-suppressive way,

since language acquisition for children is just one of several possible scenarios for this construction to be carried out.

Keywords:

Sign. Genetic Epistemology. Language acquisition.

1. Introdução

O processo de aquisição da linguagem pode ser perpassado de diversas formas e em diversos períodos diferentes da vida humana. As habilidades provenientes do domínio dessa construção permitem autonomia e conforto social no mundo moderno. As diversas circunstâncias pelas quais a aquisição da linguagem pode ser experienciada pelo indivíduo que dotam cada uma, suas peculiaridades. Por exemplo, aprender alemão como segunda língua numa Comunidade de língua alemã no Brasil é diferente de aprender Inglês como terceira língua pela internet em qualquer lugar do mundo. As variáveis relacionadas a esse processo podem ser analisadas pela posição ocupada pelo indivíduo no mundo, suas relações com este e sua condição psicológica e física.

O epistemólogo suíço Jean Piaget foi um grande contribuinte para a investigação de uma forma muito específica de aquisição da linguagem, seus desdobramentos para a criança. Sua teoria vai muito além desse recorte, observando diversos outros fenômenos da construção intelectual e anatômica da criança. Todavia, antes disso o também suíço Ferdinand Saussure estabelece um novo campo de conhecimento, a linguística. Rompendo com o movimento tido como naturalista, Saussure propõe uma análise sobre os fatos relacionados à língua de forma a postular sua teoria acerca de fenômenos capturados pelo exercício da língua, como seu modelo de signo linguístico, que demonstra a psique por trás das palavras cotidianas.

O presente trabalho procura estabelecer uma aproximação entre as duas teorias através da aquisição da linguagem. A aproximação entre os dois teóricos poderia ter acontecido de fato, senão pela morte prematura de Saussure, 5 anos antes de Piaget receber seu doutorado. Apesar de Piaget ter formação no campo das ciências naturais e Saussure ser um estudioso do campo da linguística, ambos convergem para a aquisição da linguagem quando se prestam a falar sobre o ato individual da fala e como este é composto – cada um através de sua perspectiva. Os desdobramentos para a construção da ideia de signo linguístico pressupõem estruturas que a criança necessita adaptar por condições que Piaget demonstra serem

mutáveis à medida que suas estruturas vão se modificando.

A metodologia utilizada neste trabalho é de cunho bibliográfico e base qualitativa, no qual foi realizada uma análise de algumas obras dos autores principais, Piaget e Saussure, entre outras bibliografias que contribuíram construir o diálogo proposto objetivando através destes compreender o local do signo na aquisição da linguagem para a criança. Dessa forma, a pretendida construção retorna ao processo de possibilitar novas aberturas em detrimento de um outro formato de relacionar conteúdos, um outro escopo para a observação de um evento já descrito.

2. Linguagem, língua e signo

O original A história revela que a junção de seres humanos em comunidade desempenha papel fundamental para a sobrevivência da espécie. Dessa organização comumente adotada, cria-se a necessidade de convivência social apreciada pelo homem, pois de acordo com (ARISTÓTELES, 1991, p. 130-1) “(...) ninguém escolheria a posse do mundo inteiro sob a condição de viver só, já que o homem é um ser político e está em sua natureza o viver em sociedade”.

A natureza humana citada por Aristóteles mostra o convívio social e a necessidade de comunicação para efetivação bem sucedida da sociedade, erguendo o ato crucial da interlocução diária, a linguagem. O lado social da linguagem relaciona-se com a necessidade do homem de transmitir uma mensagem que poderá ser compreendida por outro indivíduo. A linguagem é a resolução dessa necessidade, apresentada por Fiorin (2015) como a capacidade dos homens de comunicarem-se com seus semelhantes por meio de signos. A linguagem é natural – uma faculdade humana –, diferentemente da língua e dos signos que a compõem, que são adquiridos através de aprendizagem na inserção social.

Saussure compara a linguagem a um jogo de xadrez (1969: 31-32). O jogo constitui um sistema, em que não importa o material de que são feitas as peças, o lugar onde o jogo apareceu, etc. O que importa ao sistema são as peças (seu número, suas funções), bem como as regras do jogo. Cada partida é um acontecimento, que manifesta o sistema. (FIORIN, 2015, p. 47)

A linguagem é, portanto, um sistema articulado, no qual o que determina o valor de cada peça não é o seu material ou lugar de origem, mas o significado que lhe é atribuído a partir das relações e oposições entre as unidades. Conforme Costa (2022) uma torre, seja ela feita com uma tampa de garrafa ou marfim, receberá o valor de “torre” desde que lhe seja

atribuído o valor de “torre” em relação e oposição a todas as outras peças, e que “torre” não seja correspondente ao valor de outra peça, como ‘bispo’ ou “cavalo”. O jogo, por sua vez, segue de acordo com as regras pré-determinadas. Portanto, compreende-se que jogar – comunicar-se – depende da compreensão do jogador – indivíduo – de como as peças – palavras (signos) – relacionam-se entre elas e as regras que dirigem o jogo – língua –.

Com isso, percebe-se que a língua é uma das representações desse sistema articulado da linguagem, que se organiza a partir do seu próprio sistema gramatical que determina as regras e os valores dos signos, nossas peças. Assim, é possível estabelecer uma comunicação porque conhecesse as regras gramaticais que foram estabelecidas na língua e conseguimos fazer uso delas.

Segundo Saussure (2006, p. 17), “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. A língua é assim uma parte essencial da linguagem, que viabiliza o mecanismo de comunicação, articulando e transmitindo ideias e sentimentos, constituída por sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas.

O que regula o funcionamento das unidades que compõem o sistema linguístico são normas que internalizamos muito cedo e que começam a se manifestar na fase de aquisição da linguagem. Trata-se de um conhecimento adquirido no social, na relação que mantemos com o grupo de falantes do qual fazemos parte. (COSTA, 2022, p. 115)

Portanto, o contexto social no qual o falante está inserido é primordial para a compreensão e a assimilação do sistema linguístico do conjunto social que cercam o indivíduo. Para Saussure (2006) a língua é depositada no cérebro do indivíduo a partir do coletivo, construindo um tipo de dicionário referencial de signos e regras que compõem a língua. Compreende-se que de acordo com inserção no conjunto social e a experiência vivenciada pelo indivíduo com código linguístico através dos usuários do código, a língua seria depositada no cérebro desse indivíduo por meio do contato implícito. Então, um indivíduo que não fala português, por convivência com usuários da língua, conseguiria compreender e valer-se do sistema linguístico depois de um período de contato, assim como a criança faz a aquisição do sistema de signo do conjunto social no qual nasce.

Contudo a compreensão desse sistema não é simples. A atribuição de sentido depende da justaposição dos sinais gráficos, pois a posição dos

sinais influencia na forma como serão interpretados, não bastando, assim, um posicionamento aleatório de sinais. Uma vez que, “para Saussure, o sistema linguístico é um conjunto abstrato de elementos organizados segundo uma ordem própria, que os define de forma positiva e negativa” (MERCER, 1993, p. 94) Ademais, há palavras com uma mesma posição de sinais gráficos que recebem significados diferentes de acordo com a situação que são utilizados, o termo *language* em inglês exemplifica a situação, pois detém os conceitos tanto de língua como de linguagem em apenas uma justaposição de sinais.

Além da compreensão da justaposição dos conjuntos gráficos é necessário compreender que o resultado da interligação entre tais conjuntos e seus respectivos conceitos constituem um arranjo sistemático; nomeado de *signo*. O *signo* linguístico é a interligação entre significado e significante, no entanto, ele não apenas une uma coisa a uma palavra, ele une um conceito a uma imagem acústica, assemelhando-se a uma folha de papel onde há dois lados individuais, contudo indissociáveis (Cf. FIORIN, 2015).

O significado é o que compreendesse como o conceito, ele agrega o sentido que se atribui ao significante, chamado no estruturalismo saussuriano de imagem acústica. Dada essa natureza indissociável (FIORIN, 2015, p. 61) interpreta que “não existe significante sem significado; nem significado sem significante, pois o significante sempre evoca um significado, enquanto o significado não existe fora dos sons que o veiculam.” A vinculação que propõe na citação, trata-se do princípio de arbitrariedade presente na teoria de Saussure (2006), o qual é de suma relevância para a compreensão da complexidade do *signo*.

Na antiguidade grega houve o desdobramento sobre a relação da linguagem e o mundo, questionando se os recursos linguísticos que eram utilizados socialmente para a comunicação e a descrição daquilo que os cercava determinavam-se de forma arbitrária ou por motivação natural, dividindo a discussão entre convencionalismos e naturalismos.

Enquanto os primeiros defendiam que tudo na língua era convencional, mero resultado do costume e da tradição, os naturalistas afirmavam que todas as palavras eram, de fato, relacionadas por natureza às coisas que elas significavam. (COSTA, 2022, p. 119)

Saussure posiciona-se dentre a tese convencionalista, afirmando que o *signo* linguístico é arbitrário, cultural e convencional, resultado de um acordo do conjunto social construído ao longo do convívio social, pois não há uma relação natural entre a sequência de sons e o conceito

empregado, a não ser o atribuído pela sociedade que o utiliza.

O que comprova a arbitrariedade do signo é a diversidade das línguas. Os mesmos significados estão unidos a significantes completamente diferentes: português céu, inglês sky, grego ouranós; português bode, inglês goat, romeno jap; português uva, francês raisin, romeno strugure, inglês grape. (FIORIN, 2015, p. 63)

Assim, o signo é uma construção racional convencionada socialmente utilizando-se de uma imagem acústica para expor um conceito específico. Contudo, há pontos que poderiam ser levantados como contraditórios a arbitrariedade do signo, principalmente as onomatopeias, como o “au au” e o “tic-tac”. Pode-se compreender essas unidades linguísticas como motivadas, mas Saussure refuta afirmando que “não apenas são pouco numerosas, mas sua escolha é já, em certa medida, arbitrária, pois que não passam de imitação aproximativa e já meio convencional de certos ruídos” (SAUSSURE, 2006, p. 83).

O símbolo por sua vez é o ponto onde Saussure admite a existência de certo vínculo natural, ainda sim, apenas “um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado” (SAUSSURE, 2006, p. 82). Isto posto, caracteriza-se principalmente por não ser completamente arbitrário. Contudo, o símbolo não é parte do signo, mas, sim algo quase comparável a ele, portanto não é realmente um ponto contra a arbitrariedade do signo.

Diferentemente do signo, o símbolo não faz parte da linguagem, não sendo capaz de ser utilizado para uma comunicação em que o indivíduo transmite ideias ao seu igual, mas desempenha o papel que lhe é atribuído de representar um conceito através de um significante.

O segundo princípio proposto por Saussure (2006) é o de linearidade. Tal princípio propõe que o significante, em especial o auditivo, apresenta uma característica linear, pois os sons vêm um após o outro, sequencialmente, construindo uma linha, o mesmo ocorre quando escreve-se, desenhando um sinal por vez. Segundo Saussure (2006), por tratar-se de algo evidente e demasiadamente simples, o princípio em questão parece ser recorrentemente negligenciado, todavia sua importância compara-se com a do princípio de arbitrariedade e é fundamental para a linguagem.

A exposição das ideias de Saussure feita até este ponto não objetiva contemplar toda a extensão de sua teoria, mas viabilizar a compreensão de aspectos importantes da mesma para a aproximação que se inicia em sequência. Vale ressaltar que a obra de Saussure aprofunda em muitos assuntos que não foram mencionados, sua abrangência torna possível o

desenvolvimento do campo da Linguística. Todavia, o foco demonstrado dá-se em pontos passíveis de aproximação pela teoria de Piaget.

3. Aproximação à epistemologia genética

As aspirações de Piaget, através da Epistemologia Genética, mostram a aproximação do autor tanto à sua formação em ciências naturais quanto seu grande interesse pela área da filosofia e psicologia. A fundamentação da Psicologia Genética demonstra a ligação entre fatores endógenos e exógenos à criança para a aquisição do conhecimento. A construção do conhecimento dá-se de diferentes formas ao decorrer da transição entre períodos, porém, apresenta um ponto de inflexão quanto a aquisição da linguagem. A criança se especializa através da função semiótica, que:

Consiste em poder representar alguma coisa (um significado qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceitual etc.) por meio de um significante diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc. (PIAGET; INHELDER, 1986, p. 46)

Dessa forma, Piaget demonstra através da função semiótica o que Saussure caracteriza como signo, uma representação que evoca um conceito ausente. Com a aquisição dessa nova função, a criança poderá realizar operações e ações com significados, possibilitando articular as consequências de ações que ainda estão sendo planejadas. Tal abertura evoca também a possibilidade de adquirir e articular os primeiros significantes da língua materna, que será importante para a ampliação da capacidade social e cognitiva da criança.

Porém, é necessário ressaltar o principal problema em relação à articulação sobre a ideia de signo linguístico na aquisição da linguagem. Piaget, apesar de concordar com Saussure sobre diversos aspectos da língua, não consegue valer-se da forma como Saussure descreve a ideia de símbolo e como isso pode ser utilizado ou não para a comunicação.

Isso ocorre pois Piaget descreve um sujeito para a aquisição da Linguagem, a criança, enquanto Saussure não necessariamente especifica em sua teoria um “sujeito” a verificar esses conceitos. O trabalho de Piaget busca descrever o desenvolvimento da criança, dessa forma, entende esta como um ser que desenvolve suas capacidades motoras, fisiológicas, cognitivas, neurobiológicas e socioculturais à medida que entende convenções sociais como a língua.

Piaget (1983) descreve a aquisição de conhecimento como uma

forma de adaptação a uma nova realidade que se constitui através de uma estrutura cognitiva.

A noção fundamental peculiar à psicologia de inspiração empirista é a da associação que, assinalada já por Hume, permanece muito em voga nos meios considerados comportamentistas ou reflexológicos. Contudo, esse conceito de associação refere-se tão somente a um limiame exterior entre os elementos associados, ao passo que a noção de assimilação (Études, vol. V. cap III) implica a de integração dos dados a uma estrutura anterior ou mesmo a constituição de nova estrutura sob a forma elementar de um esquema. (PIAGET, 1983, p. 9)

Logo, a forma como a criança estabelece uma relação com a função semiótica – e consequentemente a operação por signos – será determinada pela sua disposição de esquemas, seu ponto de partida. É através dos mecanismos de assimilação e acomodação que a criança irá modificar as estruturas já estabelecidas em prol de valer-se de novos conhecimentos. Novamente demonstrando que a criança se desenvolve enquanto desenvolve a língua, Piaget (1983) determina como fundamental o repertório de mundo já existente como fundamentação para novos conhecimentos.

As proposições de Saussure acerca da língua demonstram que suas realizações não se voltam para o campo da psicologia, ou seja, o estabelecimento e investigação sobre um sujeito não era alvo de Saussure devido ao seu objeto de estudo. Todavia, os objetos de conhecimento descritos por Saussure ao longo de sua teoria podem ser encontrados na aquisição da linguagem, suas observações acrescentam na complementação de como um ser em desenvolvimento pode lidar com o critério de arbitrariedade, signos e símbolos, por exemplo, à medida que suas capacidades se desenvolvem e novos esquemas são integrados na teoria Piagetiana.

Dessa forma, observa-se que não existe um diálogo com réplicas e tréplicas entre as teorias de Saussure e Piaget, não sendo comparáveis, mas sim uma aproximação por parte de Piaget à conceitos existentes na teoria de Saussure.

O processo de assimilação e acomodação privilegiam a transição de esquemas menos complexos para esquemas de maior complexidade. Antes da consolidação da função semiótica a criança se encontra focada no sucesso das suas ações, não no aprendizado e ampliação de novos esquemas.

As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos, sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e que organize as ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total. (RAMOZZI-CHIAROTTINO,

Através disso, caracteriza-se com profundidade o estado o qual se encontra a criança antes da aquisição da função semiótica. No Período Sensorio-Motor, a criança se estabelece como corpo em relação ao mundo que a circunda, mas a falta da classificação desse mundo através de significante e significado torna necessário que a criança foque nos estímulos captados pela sua percepção.

É uma inteligência puramente vivida e não pensada, ou seja, representada de forma organizada. Sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre o concreto, indícios perceptivos e sinais motores e não sobre signos, símbolos e esquemas representativos ou conceitos verdadeiros que implicam a inclusão de classes e relações. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 64)

É indubitável que mudar de uma percepção concreta de mundo para uma visão representativa, dotada de possibilidades, é um grande desafio para o indivíduo. Entretanto, segundo Ramozzi-Chiarottino (2008) Piaget determina duas condições primordiais para auxílio nessa transição, “... a) um sistema de operações, transformando as ações exteriores de sentido único em ações mentais móveis e reversíveis” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 64). O domínio desse âmbito permitirá a representação do mundo através de signos e símbolos, possibilitando a consolidação das primeiras organizações pertinentes à língua. O indivíduo passará por uma nova evolução estrutural em seus esquemas, transicionando as acomodações já realizadas para um novo estado dotado de significação.

Também tem como condição “b) uma coordenação interindividual das operações, assegurando ao mesmo tempo a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência do detalhe das operações e dos seus resultados” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 64). Tal característica torna exequível a projeção de impactos pela articulação de uma ideia. Assim, a criança poderá reverter um estado hipotético sem a necessidade de interferência no real. Por exemplo, torna-se possível a criança verificar a possibilidade de terminar um quebra-cabeças pela observação da quantidade de peças que faltam quando se está acabando, assim como a disponibilidade de encaixar a peça somente olhando para a sua forma e comparando-a (Cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008).

A Epistemologia Genética irá dizer, de forma geral, que símbolo é um significante em conformidade com seu significado; já o signo não é dotado de ligação natural entre significante e significado, tendo sido cunhado socialmente. Tassinari (2010). Logo, é possível determinar que

Piaget também entende uma distinção entre signo e símbolo através da arbitrariedade entre significante e significado, assim como proposto por Saussure. Na consolidação da função semiótica como meio principal para assimilar e acomodar novos conhecimentos, a criança parte de uma base menos complexa para um esquema mais complexo.

No início da aquisição da linguagem, as palavras da língua (signos) são usadas pela criança ainda como símbolos, ou seja, são usadas como significados particulares, só seu, por exemplo, ‘nenê’ para designar seres humanos, ‘au-au’ para designar qualquer animal. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 58)

Através de tal operação, é possível observar que a criança inicialmente adapta a convenção social para um uso pouco sofisticado, valendo-se de generalizações para simbolizar qualquer coisa. Com isso, essa forma privilegia somente a criança, ou seja, o uso de significantes convencionados não corresponde à necessidade de comunicação, pois apesar de sua condição convencionalizada socialmente, o significado evocado para a criança tem sentido só para ela.

A observação entre significante e significado nessa fase do desenvolvimento demonstra uma ligação natural entre estes, caracterizando-se, como supracitado, em símbolo. A ocorrência da transformação de signos em símbolos denota uma não preocupação em se comunicar, pois o significado é individual para a criança, o foco no uso da percepção para a assimilação de significado aos significantes “coletados” no meio social mostra que esse processo corresponde à experiência da criança em relação àquilo. Por exemplo, “Piaget fala de sua filhinha que nomeava tch tch tudo que aparecia e desaparecia visto de uma janela (trens, automóveis, pessoas etc.). Posteriormente, percebe que a mesma denominação é dada a ele próprio, quando brinca com a garota de ‘esconde-esconde’” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 58).

Indubitavelmente pode-se observar uma correlação de ações entre o aparecimento e desaparecimento de objetos na janela e o aparecimento e desaparecimento de Piaget durante o jogo de esconde-esconde. Logo, afirma-se a importância de entender a percepção da criança como fator determinante para a construção de sentido, sendo variável importante a localização da criança em relação ao objeto notado. As características supracitadas corroboram para a construção e apropriação da função semiótica, escalando o processo de aquisição da linguagem que influi no uso convencionalizado socialmente do signo linguístico, fator decisivo para uma melhor habituação ao ambiente social presente em seu meio.

As interações entre a criança e o meio são pontos chave para a Epistemologia Genética, retratando esses contatos como meio para que a criança estabeleça novas assimilações. “Para Piaget, a linguagem é constituída a partir do encontro de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social; aliás, de forma análoga ao conhecimento” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 49-50). Apesar de demonstrarem similaridade em sua constituição, a linguagem desempenha papel facilitador sobre a aquisição de conhecimento uma vez que seus esquemas irão se constituir para um novo parâmetro baseado na função semiótica.

Parodiando Kant (1781), a linguagem e o conhecimento, começam na experiência, mas dela não derivam. Graças a esse encontro a criança organizará o seu mundo, entre o nascimento e um ano/dois (em média). Essa organização será representada por intermédio de imagens mentais, a partir do surgimento da função semiótica (capacidade neurológica de distinguir o significado do significante. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 50)

Portanto, para Piaget a utilização do signo linguístico perpassa pela consolidação da função semiótica. Entretanto, no caminho para tal consolidação observa-se necessariamente a importância das fontes externas de estímulo também como forma de consolidar o uso de signos linguísticos sob convenção em prol do abandono do uso de signos como símbolos citados anteriormente. Para Saussure (2006), o contato com o exercício da língua no ambiente social também desempenha protagonismo, tanto para a aquisição da linguagem quanto para o próprio estudo da língua, sendo um grande ponto de aproximação entre as duas teorias à medida em que Piaget define a aquisição da linguagem em consonância com as primeiras socializações de significado da criança.

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo: esse estudo é unicamente psíquico. outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação é psicofísica.

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente o fato da fala sempre vem antes. (SAUSSURE, 2006, p. 27)

Pode-se observar que a diferenciação em parte individual e social se dá também para Saussure (2006). Porém, entende-se que em sua teoria Piaget investiga a criança atravessando tais fenômenos, existindo assim a necessidade de pontuar aspectos biológicos que estão relacionados ao crescimento endógeno que propiciarão as mudanças que irão culminar na consolidação da função semiótica. Dessa forma, observa-se que esta cumpre

papel principal na aquisição da linguagem, sendo determinante para que a criança alcance a apropriação definitiva da habilidade de representar um significado através de um significante - incluindo o signo linguístico.

4. Conclusão

Portanto, as observações acerca da ideia de signo linguístico podem também permear a aquisição da linguagem, e não somente ficarão restritas ao seu uso após aquisição da função semiótica. Seu uso é o resultado de um processo semelhante à construção de uma ponte de grande porte, em que várias partes são adquiridas independentemente e montadas de acordo com uma projeção de uma nova função, transpor um objeto. Diversas partes irão ser assimiladas para acomodar uma base que propicia ao indivíduo a representação evocativa de um conceito e seu uso através de signos linguísticos no exercício da língua.

Entretanto, as bases da ponte serão necessariamente influenciadas de acordo com o seu local, ou seja, a base que propicia o indivíduo a aquisição da linguagem será diferente quando comparamos o que é necessário para a criança. A sua relação com a aquisição do signo demonstra suas peculiaridades, uma vez que Saussure define um sujeito já dotado de aspectos fundamentais como a completude do desenvolvimento psíquico e anatômico que fatalmente passará por uma outra construção.

As peculiaridades da aquisição da linguagem na criança tornam possível dedicar a observação de comportamentos desta em relação à conceitos inseridos no modelo de signo de Saussure. A criança irá adaptar a forma como usa fonemas, signos e símbolos durante a aquisição da linguagem testando estes para otimizar uma base sólida que permitirá a pavimentação dessa ponte. Durante o período de consolidação dessas bases, o ambiente externo irá propiciar novos elementos rudimentares já ligados a representações convencionadas, os signos, que irão propiciar o acabamento e pavimentação da ponte para seu uso final, a comunicação e operações sobre signos.

As aproximações de Piaget provocam o entendimento de que o indivíduo é peça central quando se pensa na aquisição da linguagem, sua definição é o ponto principal que provoca rupturas em relação a Saussure. A especificidade de Piaget em relação a Saussure – ou seja, a definição de sujeito para a aquisição da linguagem – dá-se de forma não supressiva, já que a aquisição da linguagem para criança é só um dos diversos

cenários possíveis para que essa construção seja realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Ética à Nicômacos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2022. p. 113-26
- MERCER, José Luiz. A noção de sistema em Ferdinand Saussure In: PAZ. F. *Aventuras do pensamento*. Curitiba: UFPR, 1993. p. 91-106
- FIORIN, José Luiz. *Linguística? Que é isso?*. São Paulo: Contexto, 2015.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____; INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel, 1986.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R.M. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 49-68
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TASSINARI, Ricardo Pereira. *O Sistema de Operações sobre Signos segundo a Epistemologia*. São Paulo: Departamento de Filosofia, 2010.

**ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICAS NOS MOLDES
DE UMA MENTALIDADE NEOLIBERAL – #EUSOU**

Allan Cordeiro da Silveira (UFF)
allancordeiro2@hotmail.com

RESUMO

As bolsas de estudo são um dos instrumentos estratégicos de diversos países para colocar em prática projetos que fomentam poder suave (*soft power*) nas relações internacionais e em políticas linguísticas. A capacidade de cooptar as mentes pela atração e pelo afeto é fundamental para projetar a imagem de uma nação e influenciar indivíduos de forma não coercitiva. Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar um panorama do programa britânico “Chevening Scholarships”, que oferta bolsas de estudos para estudantes com potencial de se tornarem futuros líderes mundiais e formadores de opinião. Outro objetivo é analisar o uso de itens lexicais pelo programa por meio de Análise de Discurso Crítica, bem como outros pressupostos teóricos da sociolinguística da globalização. A motivação do estudo se dá em compreender como a reificação simbólica das palavras se torna uma estratégia relevante no esquema, perenizando uma condição temporária. Estes elementos evocam conceitos de empreendedorismo, de inovação e de crescimento pessoal, adequados ao perfil de bolsista desejado pelo programa. Essas alianças estratégicas entre atores transnacionais contribuem para a construção de identidades sociais imaginárias e de um *ethos* neoliberal de competitividade.

Palavras-chave:

Sociolinguística. Políticas linguísticas. *Soft power*.

ABSTRACT

Scholarships are one of the strategies of several countries to put into practice projects that encourage relations based on soft power in international relations and language policy. The ability to co-opt minds by means of attraction and affection is fundamental to project a nation's image and to influence individuals in a non-coercive way. The present work aims to briefly introduce the British “Chevening Scholarship” program, which offers scholarships to students with the potential to become future leaders and opinion-makers. Another aim is to analyze the use of lexical items by the program through Critical Discourse Analysis (CDA), as well as other theoretical assumptions of the sociolinguistics of globalization. The motivation of this study is to understand how the symbolic reification of words becomes a relevant strategy in the scheme, perpetuating a temporary condition. These elements evoke concepts of entrepreneurship, innovation and personal growth suited to the scholarship holder profile sought by the program. These strategic alliances between transnational actors contribute to build social imaginary identities and a competitive neoliberal ethos.

Keywords:

Sociolinguistics. Language policies. *Soft power*.

1. Introdução

Este trabalho trata das bolsas de estudos como instrumentos estratégicos utilizados por diversos países para alocar recursos, colocar em prática projetos (trans)nacionais, bem como fomentar relações e alianças baseadas em poder suave (doravante *soft power*²⁶) no domínio das relações internacionais, dentre outras ciências.

Na primeira parte, o conceito de *soft power* e *nation branding* são introduzidos. Em seguida, o programa Chevening é apresentado seguido do método de análise usado no trabalho. Logo após, a discussão dos dados e uma análise lexical são realizadas com considerações finais acerca de elementos que evocam conceitos de empreendedorismo, de inovação e de crescimento pessoal. Estes predicados são esperados e adequados ao perfil de bolsista que deseja participar desse programa de intercâmbio.

A motivação do estudo se dá em compreender como a reificação simbólica das palavras se torna uma estratégia relevante nesse programa, perenizando uma condição temporária, além de fomentar alianças estratégicas e construir imaginários sociais.

2. *Soft power* e *nation branding* na diplomacia pública

Nações emergentes e impérios antigostêm criado alianças por meio de projetos e políticas educacionais que se materializam com o auxílio de bolsas de intercâmbio ou prêmios. Essas trocas culturais são marcadas pela multiculturalidade e superdiversidade (VERTOVEC, 2007). O processo de mercantilização da língua inglesa e a reificação das experiências multiculturais fazem parte dos desejos de grupos sociais mais privilegiados que mantém relações econômicas entre sujeito, *commodities*, vendas e lucro (Cf. DUCHÊNE; HELLER, 2012).

Termos basilares para o estudo são: *soft power* e *nation branding*. O primeiro começou a ser usado com mais frequência no âmbito das relações internacionais a partir da década de 1980. Segundo Nye (2004, p. 5), *soft power* se refere aos meios, ou aos recursos utilizados por nações por meio do poder da atração, ou da sedução, a “misteriosa química da atração”, com o intuito de que uma nação possa influenciar outra sem utilizar a força bélica (*hard power*). O segundo constructo é o de *nation branding*

²⁶ O termo pode ser traduzido como “poder brando” ou “poder suave”. No entanto, o termo em inglês “soft power” é usado no trabalho por opção do autor.

que se relaciona à aplicação de estratégias do mercado corporativo às nações com o intuito de influenciar suas relações internacionais e tornar a imagem de um país atrativa (Cf. ANHOLT, 2007). Para que um país seja bem-sucedido nessa empreitada de “vender” ou promover sua imagem de forma positiva, diversas campanhas são empreendidas por meio de diplomacia pública no âmbito global.

Segundo Pacher (2018), intercâmbios culturais são ferramentas de diplomacia pública capazes de projetar, administrar e orientar a reputação de um país visando atingir resultados favoráveis na economia e nas relações políticas internacionais. O fluxo de estrangeiros na circulação de cérebros é essencial e a difusão do idioma nacional é parte fundamental nas eficácia das estratégias dessas nações.

Compreender o funcionamento das relações diplomáticas estratégicas entre o Brasil e o Reino Unido é fundamental para entender o papel do programa Chevening.

3. Relações diplomáticas estratégicas entre o Brasil e o Reino Unido

Relações diplomáticas baseadas em cooperação mútua existem entre o Brasil e o Reino Unido desde o processo de reconhecimento da independência do Brasil em 1825. Esse “Diálogo Estratégico Brasil-Reino Unido” se consolidou nos últimos anos, segundo William Hague, secretário no antigo *Foreign and Commonwealth Office* (FCO)²⁷. Este órgão é uma das ferramentas de diplomacia cultural do Reino Unido no mundo (BRASIL, 2014), em especial para assuntos relacionados ao meio ambiente e a comércio (Cf. GOVERNO BRITÂNICO, 2015).

Um exemplo recente dessa cooperação foi o lançamento da plataforma VIEWPointBrazil, que apresenta pesquisas científicas acerca dos impactos da mudança climática em diferentes áreas, tais como: a agricultura, o saneamento, a infraestrutura e a energia. Segundo o governo brasileiro, essa a parceria entre os dois países, lançada em 2016, permitiu que

²⁷ O FCO foi um departamento ministerial de outubro de 1968 a setembro de 2020, tendo se fundido com o Departamento de Desenvolvimento Internacional para criar o FCDO (*Foreign, Commonwealth and Development Office*), o Ministério das Relações Exteriores, Commonwealth e Desenvolvimento (FCDO). Este órgão governamental é responsável por administrar os interesses da diplomacia britânica no mundo. (GOVERNO BRITÂNICO, 2020)

diversas instituições²⁸ trabalhassem em estreita colaboração para produzir pesquisa de alto nível com o intuito de fomentar o desenvolvimento socioeconômico entre o Brasil e o Reino Unido (Cf. BRASIL, 2022).

A ampliação dessa cooperação nas searas educacional, científica e tecnológica têm recebido destaque no que concerne às possibilidades de trabalho conjunto entre as duas nações. As prioridades de cooperação bilateral se concentram em saúde e ciências da vida; agricultura e produção sustentável de alimentos; biodiversidade e bioeconomia; ciência do clima e energia limpa; inovação e inteligência artificial (Cf. BRASIL, 2022b).

4. O Programa Chevening Scholarships

A bolsa de estudos Chevening é um programa anual presente em mais de 160 países em todo o mundo que concede bolsas de mestrado de um ano de duração (*tempo integral*) em universidades de prestígio no Reino Unido. Os contemplados com o prêmio devem apresentar habilidades excepcionais de liderança e de influência em suas comunidades. O programa Chevening busca concretizar os objetivos do Ministério das Relações Exteriores do Reino Unido, *Commonwealth* e Desenvolvimento (*Foreign, Commonwealth and Development Office* – FCDO) por meio da criação e do fomento de relações positivas e perenes com futuros líderes, tomadores de decisão e influenciadores mundiais (Cf. CHEVENING, 2022).

O programa Chevening começou em 1983 e tornou-se um prêmio internacional prestigioso e altamente competitivo. Seu sucesso levou a um aumento no nível de investimento do governo do Reino Unido, com mais de 1.500 prêmios concedidos na maioria dos anos. A iniciativa já possui mais de 35 anos de existência e o órgão responsável por selecionar e conceder as bolsas é o Conselho Britânico (*British Council*). Essa organização governamental tem a missão de difundir a cultura dos países pertencentes ao Reino Unido, bem como promover ações culturais em diferentes campos da vida humana (Cf. CONSELHO BRITÂNICO, 2022).

O Chevening assumiu seu compromisso com a igualdade, a diversidade e a inclusão como prioridades do programa para o ano de 2023.

²⁸ Algumas dessas instituições são o Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (INPE), o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) e o Met Office, serviço meteorológico britânico, e parceiros acadêmicos nos dois países. (BRASIL, 2022)

Segundo a própria instituição, seus objetivos incluem atrair candidatos oriundos de grupos mais diversificados por meio de processos de seleção mais acessíveis, abertos e justos. O programa afirma que deseja admitir candidatos que incorporem valores como a tolerância e a inclusão. (Cf. CHEVENING, 2022b). A rede de parceiros do Chevening envolve instituições privadas e os próprios *alumni* que se articulam em tomadas de decisão e incentivam a formação de líderes e influenciadores. Além disso, a soma do protagonismo desses atores contribui para a promoção de um *ethos* de cidadão global, a incorporação do desejo de ser um cidadão do mundo, pois, para muitos dos participantes, o Chevening representa um passaporte para uma vida internacional nesse processo de criação de pontes. Os participantes acabam por romantizar a imigração qualificada, a fuga de cérebros e a mobilidade seleta (Cf. SILVEIRA, 2020).

No que concerne ao âmbito financeiro, a bolsa Chevening arca com custos relacionados ao curso escolhido, acomodação, taxas consulares, além do fato de o contemplado receber um estipêndio mensal. O participante deve se comprometer com os estudos do mestrado e seguir as regras estipuladas pela bolsa, por exemplo, não se ausentar do país por motivos acadêmicos ou pessoais por mais de 30 dias do país. O participante deve garantir que o Chevening tenha os dados de contato sempre atualizados, incluindo um endereço no Reino Unido e um endereço eletrônico no exterior, no final da bolsa de estudos. Além disso, os bolsistas são supervisionados e não devem se ausentar por mais de quatro dias do local de estudo.

5. *Análise de Discurso Crítica e discussão dos dados*

O modelo teórico-metodológico utilizado para a análise dos dados é a Análise de Discurso Crítica (ADC) que preconiza que a linguagem é uma ferramenta que pode analisar a sociedade tendo em vista suas práticas e relações entre as esferas de poder (sociais, políticas, trabalhistas, religiosas), transdisciplinarmente. Norman Fairclough (2006; 2013) é o teórico mais proeminente da ADC e, no Brasil, Viviane de Melo Rezende e Viviane Ramalho (2019). Nessa abordagem, o discurso é visto como momento de prática e um *lócus* que pode despertar e evocar práticas libertadoras para a promoção da mudança social.

Fairclough (2013) afirma que os discursos existem no contexto de forma dialética e não isolados. Dessa maneira, o autor entende o poder como sendo parte do discurso com ênfase na construção do próprio poder. Similarmente, Resende e Ramalho (2006, p.4) afirmam que a ADC é a

análise das relações dialéticas entre discurso e outros objetos, elementos e momentos, bem como a análise das “relações internas” do discurso. A língua se integra à vida social por meio de uma rede interconectada de práticas socioeconômicas determinadas semioticamente por seus atores sociais em construções sociais flexíveis que buscam a autoconstrução.

O Reino Unido tem se esforçado para projetar como moderno e aberto para o mundo após o Brexit²⁹. Esse desejo de expansão além dos antigos limites estabelecidos pela União Europeia se reflete na Campanha GREAT, atualizada em 2021 em 145 países segundo o governo do Reino Unido (2021). Essa campanha arrecadou mais de £4,5 bilhões para o Reino Unido desde seu lançamento inicial em 2011 e planeja dar ênfase para a vantagem distintiva do Reino Unido, como uma nação colaborativa, inovadora, global, talentosa, diversa e voltada para o exterior. Essa missão está atrelada ao setor privado (mais de 850 parceiros) e ao capital estrangeiro para lidar com os diversos e complexos desafios globais (Cf. GOVERNO BRITÂNICO, 2021).

Essa fascinação com o “melhor” ou o “grande” (*great*) se reifica em símbolos ligados a ícones de sucesso, de empreendedorismo, de prestígio e de progresso, bem como o desejo de um país que garante e propicia segurança, liberdade de expressão, universidades de excelência mundial e qualidade nos serviços públicos. Evidências dessas práticas podem ser averiguadas nos eventos que os participantes do Programa Chevening devem participar dos eventos de Orientação (Orientation Day) e de despedida (*Farewell*) promovidos pela organização nos quais essas estratégias de “*branding*” são relembradas e associadas à Campanha *Great*. Essa estratégia cria identidade, bem como o uso de *hashtags*, sugeridas em foto com participantes em reuniões ou encontros das turmas no Reino Unido e no Brasil em eventos oficiais, tais como: “*#iamchevening*”, *#ukinbrazil*, *#cheveningtalks*, *#cheveningmemories*.

Segundo Ham (2001), a estratégia de “*branding*” vai além de mera publicidade direta, pois inclui e valoriza aspectos emocionais aos serviços comercializados. Trata-se de uma estratégia apelativa ao público-alvo, tais como: a valorização imagética no campo visual, racional, emocional e cultural relacionados à instituição ou ao país de forma relevante. Ainda, segundo Kaneva (2011, p. 118), “*nation branding* é um compêndio de discursos e práticas destinadas a reconstituir uma nação por meio de

²⁹ O Brexit é a saída do Reino Unido da União Europeia (UE) decidida por um referendo realizado em 2016 no Reino Unido.

paradigmas de *marketing* e de gestão de marca”. Esse conceito se manifesta em uma seara de procedimentos que vão da criação de logomarcas nacionais e *slogans* à criação de órgãos governamentais destinados a controlar a propaganda estatal dentro e fora do país. O *nation branding* se aplica às relações internacionais e aos campos sócio-políticos. O seu objetivo central é (re)construir a imagem positiva de um determinado Estado pelas técnicas de propaganda, com o intuito de se tornarem mais competitivos no cenário mundial. Em suma, esses fatos sinalizam ser importante reforçar a marca “Chevening” e associá-la ao governo britânico (Cf. SILVEIRA, 2020).

As figuras abaixo exemplificam com fotos do dia de orientação, um evento que marca o início da jornada dos bolsistas da turma 2018-2019 e da turma 2022-2023.

Figura 1: Dia de orientação (*Orientation day*) da turma 2018-2019, no *The ExCel Centre* em Docklands em Londres.



Fonte: <https://blogs.fco.gov.uk/paulbrummell/2018/10/24/they-are-chevening/> (2018).

Figura 2: Dia de orientação (*Orientation day*) da turma 2019-2020 no dia 12 de outubro de 2019, no *The ExCel Centre* em Docklands em Londres.



Fonte: <https://blogs.fco.gov.uk> (2019).

Figura 3: Pannel no dia de orientação (*Orientation day*) da turma 2022–2023, no *The ExCel* Centre em Docklands em Londres.



Fonte: <https://cheveningdiaries.com/chevening-orientation-excelling-in-london/> (2022).

Algumas estratégias alinhavam o nexso e a construção simbólica entre o discurso (*discourse*) da instituição e as estratégias sugerem padrões relacionadas à diferença, classe, qualidade, distinção, influência estão presentes nas cerimônias.

Esses procedimentos sugerem que essa construção simbólica de unificação segue duas estratégias: a da padronização, quando se adota um referencial comum a todos, e a da simbolização, uma construção coletiva de um símbolo ou marca (Cf. SILVEIRA, 2020).

A experiência é reificada por meio da escolha de itens lexicais precisos para transformar o que poderia ser transitório em permanente. No caso do programa Chevening, os participantes deixam de ser bolsistas para se tornar *alumni* com o fim da experiência, como um ritual de passagem. O programa usa a hashtag³⁰ *#iamchevening*, em uma tradução direta pode-se conceber “eusouchevening”.

No entanto, as técnicas de fidelização e a criação de uma rede de *networking* influente no período posterior à experiência sugerem que os participantes “são” e continuarão sendo algo por meio de sugestão. Dessa forma, o que seria passageiro se torna eterno. Essa estratégia tem se mostrado recorrente nos eventos do Chevening.

³⁰ O nome do símbolo em português pode ser traduzido para “cerquilha” ou “tralha”.

Figura 4: Hashtag #iamchevening.



Fonte: <https://www.chevening.org/> (2022).

Esse uso da *hashtag* (#) é considerado positivo pela instituição e durante os eventos, painéis podem ser vistos, vários participantes fazem fotografias nesses painéis, o que indica que essa sugestão é bem aceita. A figura abaixo mostra um painel presente no Dia da Orientação, no qual vários adjetivos são combinados ao verbo “ser” (*tobe*) e todos evocam símbolos de sucesso, de prosperidade, de força e de qualidades que um cidadão global deve ter ou acaba sendo encorajado a incorporar.

São alguns deles: *ambitious* (ambicioso), *adventurous* (aventuroso), *bold* (corajoso, audaz), *corageous* (corajoso), *academic* (acadêmico), *global* (global), *determined* (determinado), *focused* (focado), *ready* (pronto/disposto), *persistent* (persistente), *studious* (estudioso, aplicado), *open* (aberto – para experiências, para acontecimentos), *philanthropic* (filantrópico), *creative* (criativo), *inclusive* (inclusivo), *supportive* (solidário), *confident* (confiante), *able* (capaz), *respectful* (respeitoso), *considerate* (atencioso), *thoughtful* (pensativo, cheio de ideias), *international* (internacional), *educated* (educado, instruído), *welcome* (agradável), *honest* (honesto), *passionate* (apaixonado), *giving* (generoso), *hardworking* (trabalhador, dedicado), *cool* (legal), *curious* (curioso), *polite* (educado, polido), *understanding* (compreensivo), *diplomatic* (diplomático), *human* (humano), *helpful* (prestativo) e *patient* (paciente)

Esses predicados resumem o espírito que o Chevening busca nos candidatos e tenta inculcar na mente dos que foram selecionados (Cf. SILVEIRA, 2020).

Figura 5: Pannel no dia de orientação (*Orientation day*) da turma 2018–2019, no *The ExCel Centre* em Docklands em Londres.



Fonte: [https://blogs.fco.gov.uk/\(2019\).](https://blogs.fco.gov.uk/(2019).)

Figura 6: Pannel no dia de orientação (*Orientation day*) da turma 2022–2023, no *The ExCel Centre* em Docklands em Londres.



Fonte: https://www.linkedin.com/posts/cheveningfco_chevening-orientation-2022-chevening-activity-6989499593155608576-RJ5N/?trk=public_profile_like_view&originalSubdomain=na (2022).

Determinados conceitos ou adjetivos que podem sugerir aspectos culturalmente negativos e podem esconder sutilmente contextos meritocráticos, além de sugestões relacionadas ao *ethos* neoliberal de competição. Alguns constructos baseados em meritocracia ocultam ou mascaram condições privilegiadas de diversos participantes em suas relações com outros bolsistas. Entende-se, por vezes, uma tentativa de apagamento dos conflitos, criando uma espécie de eufemismo em relações desiguais.

6. Considerações finais

É relevante notar qual é o balanço das experiências para os países, para as instituições parceiras e, acima de tudo, para as pessoas que

participam de tal experiência. O Relatório de Impacto do Chevening³¹ sugere quase 100% de aprovação do programa entre os participantes, o que não isenta a iniciativa de críticas, que servem para o aprimoramento do programa. A relevância do programa em seus 35 anos de existência tampouco é inegável, tendo concedido bolsas de estudos para pessoas que ocuparam cargos de liderança e com potencial para mudar a vida de suas comunidades no meio empresarial, político e social.

No entanto, Chevening ainda mantém um caráter excludente tendo em vista os quesitos exigidos para participar da seleção, tais como: fluência em língua inglesa. Este fator causa certa iniquidade na distribuição geográfica das bolsas no Brasil para 2023, tendo em vista os quadros de desigualdade entre as regiões em um cenário nacional. O programa alimenta um *ethos* neoliberal de competitividade entre os participantes.

Em suma, o Chevening é vantajoso para o Brasil e para o Reino Unido. O Brasil se beneficia com a transferência de tecnologia, bem como o conhecimento adquirido por pelos participantes, que têm a oportunidade de estudar em uma universidade de prestígio. Por sua vez, o Reino Unido constrói pontes com futuros líderes mundiais e aumenta seu *soft power*, por meio da criação de uma rede de profissionais de elite, que se sentem parte de uma comunidade por meio de vínculos duradouros e robustos.

Assim, trata-se de um investimento em *soft power* e um ganho em influência considerável por parte do Reino Unido, é vantajoso fazer esse investimento em “futuros líderes mundiais”, porque o país cria vínculos duradouros com profissionais pelo capital cultural adquirido fora e dentro dos seus países de origem. Na mesma medida, a nação que recebe esses profissionais ganha, com novas percepções e conhecimento(s), devido à qualidade do ensino superior das universidades britânicas. Tendo em vista o crescimento da influência de países emergentes, em especial a China, esse investimento em educação se mostra estratégico em um cenário global complexo e conflituoso em que cada ponte construída deve ser celebrada e não derrubada em prol de um mundo melhor, mais humano e solidário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANHOLT, S. *Competitive Identity: The New Brand Management* for

³¹ O documento não está datado, porém o gráfico cronológico (p. 5) apresentado sugere que foi escrito no fim de 2019 ou em 2019, devido às informações contidas no documento. É um relatório de 35 anos de existência do programa.

Nations, Cities and Regions. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. 2007.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Reino Unido sedia reunião de Diálogo Estratégico com o Brasil. [Brasília]: Ministério das Relações Exteriores, 22 maio 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/reino-unido-sedia-reuniao-de-dialogo-estrategico-com-o-brasil. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. MCTI e Governo Britânico lançam nesta quinta (24) plataforma para ciência climática. [Brasília]: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 01 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2022/08/brasil-e-reino-unido-discutem-fortalecimento-da-coope-racao-em-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Brasil e Reino Unido discutem fortalecimento da cooperação em ciência e tecnologia [Brasília]: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 03 ago. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2022/08/brasil-e-reino-unido-discutem-fortalecimento-da-cooperacao-em-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CHEVENING. Foreign, Commonwealth and Development Office (FCDO). *About Chevening*, 2021. Disponível em: <https://www.chevening.org/about/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. Common wealth and Development Office (FCDO). *Chevening's Commitment to Equality, Diversity and Inclusion*, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://www.chevening.org/news/chevenings-commitment-to-equality-diversity-and-inclusion/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. Commonwealth and Development Office (FCDO). *Chevening Impact Report (sem data)*. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/747812/Chevening_Impact_Report.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

CONSELHO BRITÂNICO (British Council). *Educação Básica*, 2022. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (Ed.). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

_____. *Language and power*. London: Routledge, 2013.

GOVERNO BRITÂNICO. Foreign & Commonwealth Office, UK Trade & Investment e The Rt Hon Philip Hammond. UK and Brazil commit to closer working in 2015. Governo Britânico, 25 fev. 2015. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/news/uk-and-brazil-commit-to-closer-working-in-2015>. Acesso em: 16 nov. 2022.

GOVERNO BRITÂNICO. Foreign, Commonwealth & Development Office. *Foreign & Commonwealth Office foi substituído por Foreign, Commonwealth & Development Office*. Governo Britânico, set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/organisations/foreign-commonwealth-office>. Acesso em: 16 nov. 2022.

HAM, P. V. The rise of the brand state: The postmodern politics of image and reputation. *Foreign affairs* 2-6, 2001.

KANEVA, N. Nation branding: Toward an agenda for critical research. *International journal of communication*, 5, p.25, 2011.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; Resende, V. de M.. Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa. *SciELO-Editora UnB*, 2017.

NYE JR., J. S. Soft Power and American Foreign Policy. *Political Science Quarterly*, p. 255-70, 2004.

PACHER, A. The ritual creation of political symbols: International exchanges in public diplomacy. *British Journal of Politics & International Relations*, p. 880-97, 2018.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVEIRA, Allan Cordeiro da. *Transnacionalismo de prestígio na mobilidade acadêmica: projeções institucionais e relações (Pós) Coloniais desiguais*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020. 133p.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 2007.

**FANFICS PUBLICADAS EM SITES NÃO CONVENCIONAIS:
UMA ANÁLISE HIPERTEXTUAL SOBRE FICÇÕES
DE FÃ NO INSTAGRAM**

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

marciahelenad@yahoo.com.br

Thalita Rocha Souza (UESB)

thalitaphn1@gmail.com

Kendra Santos Silveira (UESB)

kendracademic@gmail.com

RESUMO

A ascensão da rede mundial de computadores engendrou mudanças significativas nas diversas práticas discursivas e nas relações sociais que, impactadas pelo advento da internet, são remodeladas e passam a existir também nas comunidades virtuais, abrindo caminho para o desenvolvimento constante de gêneros digitais em redes sociais, a exemplo do Instagram. Nessa perspectiva, elegeu-se o gênero *fanfiction* como objeto de análise, objetivando investigar de que maneira as características hipertextuais podem se apresentar em narrativas ficcionais de fãs alocadas no suporte *Instagram*. Para isso, embasamo-nos, teoricamente, em Bakhtin (2016) acerca de gêneros discursivos, em Xavier (2010) e Koch (2007) sobre o (hiper)texto, entre outros. Como *corpus*, utilizamos a *fanfic* intitulada “Tech Rex”, retirada do *Instagram*, baseada na obra “Miraculous: As Aventuras de Ladybug & Cat Noir” (2015). Verificou-se que, no *Instagram*, as características hipertextuais são bem-marcadas, uma vez que tais aspectos podem ser evidenciados a partir, por exemplo, da liberdade oferecida ao usuário, o qual pode navegar de forma não-sequencial pelos blocos de significado. Além disso, observou-se também a presença de elementos multissemióticos expressos na intersecção das linguagens verbal – que pode vir ou não na legenda –, e não verbal, – em formato de imagem.

Palavras-chave:

Fanfiction. Hipertexto. Gênero discursivo.

ABSTRACT

The rise of the world wide web engendered significant changes in the various discursive practices and social relations that, impacted by the advent of the internet, are remodeled and also begin to exist in virtual communities, paving the way for the constant development of digital genres in social networks, like Instagram. In this perspective, the genre was chosen as an object of analysis, aiming to investigate how hypertextual characteristics can be presented in fictional fan narratives allocated in the Instagram support. For this, we base ourselves, theoretically, on Bakhtin (2016) about discursive genres, on Xavier (2010) and Koch (2007) on the (hyper)text, among others. As a corpus, we used the fanfic entitled “Tech Rex”, taken from Instagram, based on the work “Miraculous: As Aventuras de Ladybug & Cat Noir” (2015). It was verified that, on Instagram, the hypertextual characteristics are well-marked, since such aspects can be evidenced from, for example, the freedom offered to the user, who can navigate

non-sequentially through the blocks of meaning. In addition, the presence of multisemiotic elements expressed in the intersection of verbal languages – which may or may not appear in the caption – and non-verbal – in image format was also observed.

Keywords:

Fanfiction. Hypertext. Discursive genre.

1. Introdução

A ascensão da rede mundial de computadores na contemporaneidade engendrou novas formas de produção e recepção de textos, reque-rendo dos interlocutores práticas de letramento específicas para os gêneros do discurso que emergem nesse meio de circulação global. Diante desse cenário, sucederam mudanças significativas no interior das diversas práticas discursivas e nas relações sociais que, impactadas pelo advento da internet, são remodeladas e passam a existir também nas comunidades virtuais, abrindo caminho para o desenvolvimento constante de gêneros digitais em redes sociais, como o *Instagram*, que consiste numa rede de publicação e circulação de postagens com legendas, fotos e vídeos curtos.

A *fanfiction*, gênero discursivo em que um fã de determinada obra produz uma nova narrativa a partir de uma história original, também é um exemplo de gênero nessa direção. As histórias contadas em *fanfics* costumam ser escritas de forma colaborativa e são publicadas em plataformas específicas para tal fim, como a *Wattpat*, *Spirit Fanfiction* ou a *NYAH! Fanfiction*. Porém, temos percebido a ascensão de novas modalidades de *fanfictions* publicadas em outras plataformas, a exemplo do *TikTok* e *Instagram*.

Diante disso, neste artigo, objetivamos fazer uma análise do gênero *fanfic*, procurando investigar de que maneira características hipertextuais de tal gênero podem se apresentar no suporte *Instagram*. Para isso, embasamo-nos, teoricamente, em Bakhtin (2016) acerca do conceito de gêneros discursivos, em Xavier (2010) e Koch (2007) sobre o (hiper)texto, entre outros. Como *corpus*, utilizamos a *fanfic* intitulada *Tech Rex*, retirada do *Instagram*, baseada na obra “Miraculous: As Aventuras de Ladybug & Cat Noir” (2015).

O presente artigo foi assim organizado: após a introdução, discutimos, teoricamente, a respeito do conceito de hipertexto, de seus aspectos constitutivos, seguido de uma breve apresentação do gênero *fanfiction* e da plataforma não convencional *Instagram*. Em seguida, passamos à análise da *fanfic* selecionada, no intuito de evidenciar como as características

hipertextuais se manifestam nessa plataforma. Ao final, traçamos nossas considerações finais.

2. Hipertexto, fanfic e instagram: fundamentos teóricos

A Sociedade de Informação na qual vivemos dispõe de diversas novas tecnologias digitais que alcançam os âmbitos culturais, sociais e linguísticos no seio da sociedade, a exemplo do hipertexto, que possibilita ao leitor conectar-se com o mundo de qualquer lugar que esteja, apenas por meio de um click. O ambiente digital atual, fundamentalmente, pautado pela interação, introduz a participação ativa dos sujeitos de um lugar que, agora, os fazem ser produtores de textos e não apenas consumidores.

É nessas circunstâncias que Jenkins (2013) se propõe a discutir sobre essas questões, em seu texto intitulado “Venere no altar da convergência”. O pesquisador esclarece que, ao tratar de convergência, palavra que, segundo ele, consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais a depender de quem fala e de que se fala, põe-se em evidência o “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam” (JENKINS, 2013, p. 30).

O teórico explica que o processo de circulação de conteúdos envolvendo diferentes sistemas de mídia, por exemplo, possui uma forte dependência em relação à participação ativa de quem consome. Nesse sentido, para Jenkins (2013) “a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (JENKINS, 2013, p. 30). Em outras palavras, a convergência não pode ser entendida de forma limitada como um processo tecnológico que se resume a unir diversas funções em um único aparelho; ela é um fenômeno de cunho cultural, e não de aparelhos. O autor, portanto, defende que a convergência está no indivíduo consumidor, bem como está presente nas interações sociais estabelecidas por ele.

Nesta conjuntura, segundo o autor, os papéis de produtor e consumidor se confundem. A *fanfic* se encaixa nesse viés, uma vez que os fãs ressignificam obras canônicas de maneira colaborativa, participando ativa e criticamente do processo de recriação, ou seja, a obra original não é

apenas consumida dentro da cultura participativa, ela é reconfigurada de acordo as percepções de seus fãs em relação a sua composição, enredo, personagens e desdobramentos.

Jenkins (2013) destaca, ainda, que “a convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação” (JENKINS, 2013, p. 44). Esse aspecto nos chama atenção, pois permite que se faça relação com a noção de hipertexto que mobiliza diferentes formas de produzir e consumir informações alocadas no espaço virtual.

Segundo Koch (2007), Theodor Nelson foi o estudioso criador do termo hipertexto no período dos anos sessenta. De acordo Xavier (2009), Nelson é um dos pesquisadores que advoga em relação à superioridade do texto eletrônico em detrimento do texto tradicional. Diferentemente da posição do criador do termo, Xavier (2009) defende que devemos entender o hipertexto como uma “economia de leitura/escrita revolucionário” e não como algo que ocupe “o lugar e relevância do livro impresso”. O autor entende o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica, flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2009, p. 171). Ou seja, o hipertexto fornece ao leitor uma série de caminhos possíveis e violáveis de sentido através de um amplo conjunto de elementos semióticos, como, por exemplo, sons, gráficos e diagramas. O linguista destaca que todos esses elementos são postos sobre “uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital” (XAVIER, 2009, p. 171).

Koch (2007) elencou as principais características do hipertexto que vêm sendo apontadas por pesquisadores da área. São elas: a não-linearidade, a qual é vista como uma característica central do hipertexto; a volatilidade que, segundo a linguista, deve-se à própria natureza do suporte; a especialidade topográfica por “tratar-se de um espaço não-hierarquizado de escritura/leitura, de limites indefinidos” (KOCH, 2007, p. 25); a fragmentariedade, uma vez que não há um centro regulador imanente; a multissensuosa, que corresponde a utilização de diferentes aportes sígnicos e sensoriais (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais, etc.) dispostos em um mesmo plano de leitura; a descentração ou multicentramento, que está relacionada a não linearidade; a interatividade, que diz respeito à possibilidade de interagir com a máquina e com os recursos que ela disponibiliza; a intertextualidade, que diz respeito a

facilidade de acesso a diversos textos; a conectividade, que é “determinada pela conexão múltipla entre blocos de significado”; e, por fim, a virtualidade, característica apontada por Koch (2007) como outra característica essencial do hipertexto.

Ainda a respeito dos aspectos constitutivos do hipertexto, Xavier (2009) chama a atenção para a sua natureza não linear que, para ele, seria a “ausência de um foco dominante de leitura” (XAVIER, 2009, p. 175). Partindo disso, o pesquisador ressalta que a recepção não hierárquica não é uma novidade exclusiva e radical trazida pelo hipertexto, tendo em vista que elementos tais como notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisões por capítulos já se encontram presentes nos livros tradicionais. Porém, ele ressalta que neles tais aspectos são apenas uma forma de recepção, bem diferentes no hipertexto, no qual a deslinearização constitui princípio básico de sua constituição.

À vista disso, o pesquisador alerta, ainda, que a não linearidade do hipertexto pode tanto facilitar a compreensão do leitor, como também pode representar um risco, já que essa nuance pode fragmentar o hipertexto de modo a deixar o leitor inexperiente desorientado e disperso. Já os leitores experientes conseguiriam ter uma forma de leitura denominada por ele como *self service*. Nesse caso, o próprio leitor é quem percorre e escolhe o caminho que deseja desbravar no interior desse rico arsenal de textos e informações dispostos por meio de diversos recursos semióticos que são disponibilizados a ele.

Nesse sentido, o linguista assevera que o hipertexto requisita de seu leitor muito além da mera capacidade de decodificação de palavras ali presentes e salienta que, independentemente da superfície textual, sempre é cobrado do leitor o intenso esforço de realizar inferências, preenchimento de lacunas por quem o escreveu, etc., “porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens” (XAVIER, 2009, p. 172). Xavier (2009) destaca, ainda, que o hipertexto constitui uma ferramenta que potencializa a emancipação do leitor, pois é por meio desse exercício pluritextual de desbravamento de sentidos que o “hiperleitor” trilhará suas próprias rotas de construção de sentido, de compreensão, de gestos de interpretação, pois “é ele mesmo quem define a versão cabal do que será lido e compreendido” (XAVIER, 2009, p. 177).

Vimos que a pluritextualidade ou multissemiose, em consonância com Koch (2007), faz parte das características atribuídas ao hipertexto.

Sobre isso, Xavier (2009) salienta que esses diferentes aportes sógnicos dispostos em um mesmo plano de leitura constitui uma novidade fascinante no hipertexto. Sendo assim, é essencial nos debruçarmos sobre esses elementos que compõem os textos da contemporaneidade, tendo em vista que os avanços tecnológicos propiciaram, com mais intensidade, o processo de criação e atualização constante desses elementos, como podemos visualizar na plataforma *Instagram*, ao ser usada para veicular *fanfics*.

3. *Instagram: um gênero discursivo digital em emergência*

O *Instagram* surgiu nos Estados Unidos e foi lançado em 2010 pelo norte-americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger como um aprimoramento do aplicativo Burbn e, em 2011, já contava com mais de 10 milhões de usuários na rede, sendo até considerado “o aplicativo do ano” pela Apple (Cf. AMORIM, 2021). Em 2012, o *Facebook* comprou o *Instagram*, mas, atualmente, esse aplicativo faz parte da empresa Meta e já conta com aproximadamente dois bilhões de usuários, de acordo com dados divulgados pelo Diário do Grande ABC (2022).

A rede social pode ser acessada tanto pelo site quanto pelo aplicativo em dispositivos móveis, sendo que as opções e recursos, isto é, a experiência que o usuário terá, difere em cada um deles. No *Instagram*, o usuário pode publicar fotos e vídeos, aplicar efeitos disponíveis pelo aplicativo em suas postagens e interagir nas publicações e stories de outros perfis na rede mediante curtidas e comentários. Quanto à natureza dos perfis, as contas podem ser privadas, sendo necessário solicitar a outro usuário para segui-lo e assim acessar suas publicações; ou abertas, de modo que qualquer indivíduo pode acessar o perfil sem uma aprovação do dono.

O aplicativo *Instagram* é também um grande e importante suporte para diversos gêneros digitais em ascensão, a exemplo da própria publicação de *Instagram*, que compõe nosso foco de discussão. No que diz respeito ao conceito de suporte, partimos da definição de Marcuschi (2008) que entende suporte de um gênero como “um *locus* físico ou virtual, tem formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Assim, é no suporte em que o texto se materializa e circula na sociedade.

O *Instagram*, dessa forma, é suporte à medida que acomoda gêneros do discurso e uma vez que é virtual; tem um formato específico (composto pelos mais diversos elementos semióticos e gráficos encontrados no

Instagram), fixa e mostra textos, podendo ser esta uma publicação de *Instagram*, um comentário de publicação de *Instagram*, *umreels* (recurso audiovisual com duração de até 60 segundos) e tantos outros. Portanto, “o *Instagram* abarca diversos gêneros, não somente as publicações de *Instagram*, devido ao seu caráter semiótico e multifacetado, além da possibilidade de tratar de diversos temas no mesmo espaço” (AMORIM, 2021, p. 42).

Partindo do conceito de gêneros do discurso cunhado por Bakhtin (2016), sabemos que eles são sustentados por três pilares indissolivelmente conectados entre si: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. O conteúdo temático compreende a escolha temática do ato enunciativo, bem como aspectos linguísticos, textuais e discursivos, que orientam e norteiam a comunicação discursiva, e, ainda, o papel dos sujeitos compreendidos na cena enunciativa (Cf. PRADO, 2019). É comum encontrarmos no *Instagram* receitas e dicas de alimentação, moda, humor, dicas de estudos e ensino-aprendizagem, esportes, notícias e muitos outros.

A construção composicional relaciona-se às unidades composicionais que sustentam e dão acabamento ao gênero. Quanto à publicação de *Instagram*, podemos reconhecê-la pelo *layout* da página (elementos visuais e disposição do texto no suporte, por exemplo), identificação do perfil na parte superior da publicação, e as opções que encontramos logo abaixo da publicação (o símbolo de coração para a ação de curtir, quem curtiu a publicação, os comentários em destaque, etc.).

O estilo, por fim, diz respeito às escolhas linguísticas particulares do sujeito para enunciar. Notamos esse pilar na escolha da foto e/ou vídeo pelo usuário, na legenda que atribui à foto (ou não), bem como nos elementos semióticos que vem acompanhados (Cf. AMORIM, 2021). Quanto ao estilo do gênero, segue as especificações postas pelo aplicativo.

Passemos, agora, para a análise e discussão dos dados no intuito de descortinar como as características hipertextuais se manifestam nas *fanfics* nessa plataforma não convencional.

4. Análise de dados e discussão

A *fanfic* que selecionamos para a análise, intitulada *Tech Rex*, está alocada na rede social *Instagram* – doravante plataforma não convencional. No momento em que escrevemos esta análise, ela encontra-se concluída e pode ser acessada no perfil com o user *@miraculousbr.fanfics*. *Tech Rex*

foi baseada na obra “Miraculous: As Aventuras de Ladybug & Cat Noir” (2015), uma série de animação nipo-franco-coreana criada por Thomas Astruc, que conta com mais de 78 capítulos.

A “Tech Rex” tem como protagonistas os heróis Ladybug e Cat Noir, que são, respectivamente, as personagens Marinette Dupain-Cheng e Adrien Agreste – ambos são estudantes e residem na cidade de Paris. Juntos, os dois têm a missão de salvar a cidade e protegê-la das ações de Hawk Moth e, também, dos Akumas – criaturas em formato de borboletas pretas, responsáveis por transformar as pessoas em seres do mal.

Assim como na obra original, a personagem Marinette se transforma na super-heroína Ladybug em favor do Miraculous da Joaquina, que é habitado pelo kwami, sua companheira fiel, Tikki. Seu poder é de Criação. Adrien, por sua vez, se transforma no super-herói Cat Noir, em virtude do Miraculous do Gato, habitado pelo kwami Plagg, cujo superpoder é de Destruição.

Os dois estudantes compartilham o ambiente da sala de aula e, eventualmente, são convocados para missões nas quais assumem as suas identidades de super-heróis. No entanto, suas verdadeiras identidades não são conhecidas por eles. A série de desenhos, obra original basilar de variadas produções de fãs, já se encontra na 4ª (quarta) temporada e até o momento as identidades dos super-heróis Ladybug e Cat Noir não foram reveladas entre os personagens Marinette e Adrien.

Dessa forma, as produções de fãs abordam e criam, geralmente, o momento em que a revelação ocorre, por ser umas das revelações mais esperadas. Marinette pode, então, ter seu amor correspondido por Adrien, visto que ele é apaixonado por Ladybug e não deseja entregar seu afeto a ninguém que não seja a heroína.

Ao analisarmos a *fanfic* “Tech Rex” alocada no *Instagram*, logo de início observamos a existência de uma infinita gama de possibilidades e caminhos que podem ser trilhados pelos fãs dentro da plataforma, colocando em evidência a característica hipertextual da não-linearidade ou não-sequencialidade, o que permite a navegação por blocos, como podemos visualizar na figura 1, a seguir:

Figura 1: Interface inicial do perfil @miraculousbr.fanfics.



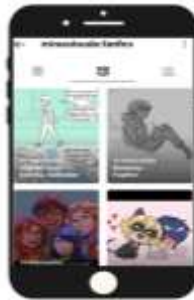
Fonte: *Instagram*.

Nessa figura, destacamos a presença de hiperlinks já na interface inicial do perfil, visto que o usuário pode seguir por diversos caminhos a depender da opção que vier a selecionar. Ele pode dirigir-se para os “Seguidores” ou “Seguindo”, pode visualizar a aba “Destaques” ou, até mesmo, ir para as páginas seguintes: “Guias” e “Marcados”, ao arrastar para o lado. Isto é, não há uma ordem pré-estabelecida e demarcada pelo aplicativo, ou mesmo do dono do perfil, dos caminhos que o usuário deve percorrer em sua leitura. Este aspecto, como vimos na fundamentação teórica, pode tanto facilitar a compreensão do leitor como também pode representar um risco, uma vez que a não linearidade pode fragmentar o hipertexto de modo a deixar o leitor inexperiente desorientado e disperso, conforme salientou Xavier (2009).

Muito próximo disso, ainda na figura 1, identificamos outra característica apontada por Koch (2007): o multicentramento, uma vez que o dono do perfil, valendo-se dos recursos disponibilizados pelo suporte, configura e personaliza o seu perfil de acordo a sua criatividade, como o faz na aba Destaques e Guias. Desse modo, o usuário tem a possibilidade de interagir com as ferramentas da rede social sem necessitar obedecer a uma sequência pré-estabelecida e lógica na plataforma.

O suporte *Instagram* também permite aos seus usuários a criação de guias dentro da plataforma, aspecto que chama atenção para a questão do hipertexto poder mobilizar diferentes formas de produzir e consumir informações alocadas no espaço virtual, conforme mostra a figura 2, a seguir:

Figura 2: Seção *Guias* no interior do perfil @miraculousbr.fanfics.



Fonte: *Instagram*.

Observamos, a partir da figura 2, que o dono do perfil organizou as publicações de uma forma que facilitasse a busca pelas ficções de fã, utilizando guias dentro da plataforma para apresentar e organizar a sua ficção. Nesse caso, as guias funcionam como pastas, geralmente organizadas por assuntos e, dentro dessas pastas, as postagens são sequenciadas conforme a história recriada, ou seja, cada guia agrupa uma *fanfiction* dividida por partes (capítulos). Vemos que esse recurso permite ao usuário da rede social uma melhor visualização dos *posts* no interior dos perfis. É importante ressaltar que, apesar de a rede social *Instagram* não ter como foco principal abrigar narrativas ficcionais, os recursos disponíveis – a exemplo das guias – se mostraram ótimas ferramentas para a publicação dessas *fanfics*, visto que possibilita uma eficiente organização das partes e capítulos das histórias.

Percebemos que, por meio de um simples “click”, é possível visualizar e percorrer os inúmeros blocos de significado dentro dessa plataforma não convencional. Nesse sentido, Koch (2007) destaca que os hiperlinks são como uma ponte de diálogo entre a rede de textos que se cruzam na construção discursiva do hipertexto. Eles trabalham como convites ao leitor, permitindo-o acessar novas informações, ou mesmo informações que se relacionam com o tópico central do *link* anterior, aspecto evidenciado nas ficções publicadas no *Instagram*. Nessa perspectiva, a conectividade e a virtualidade – característica apontada por Koch (2007) como essencial do hipertexto –, também se apresentam a partir dos *hyperlinks* dispostos na plataforma, pois constroem a conexão entre os blocos de sentido e os textos que compõem o hipertexto, como podemos observar exposta na figura 3, a seguir:

Figura 3: Interface da publicação no *Instagram*.



Fonte: *Instagram*.

Visualizamos, na figura 3, a presença de hiperlinks por meio das *hashtags* (#) editadas pelo dono do perfil e também com a marcação referente ao perfil de quem produziu as ilustrações por meio da arroba (@). Essas ferramentas permitem ao usuário-leitor trilhar outros blocos de significados associados à temática da publicação exposta, aspecto que configura a conectividade – também característica do hipertexto.

É notório, ainda, que as publicações dessa rede social sejam feitas sempre mediante arquivos de imagens e vídeos. Não é possível que o usuário realize uma publicação sem ao menos a inserção de uma imagem ou um vídeo, aspecto que se relaciona com a característica multissemiótica, muito presente nas composições publicadas no *Instagram*. A multissemiose, em consonância com Koch (2007), faz parte das características atribuídas ao hipertexto e pode ser ilustrada com a figura 4, a seguir:

Figura 4: Aportes signos dispostos no layout da página *miraculousbr.fanfics*.



Fonte: *Instagram*.

Vemos, nessa figura, que o dono do perfil utilizou fortemente as

imagens com o intuito de tornar a ficção mais ilustrativa e mais atrativa aos seus leitores, mas também como uma estratégia para superar as limitações do suporte. É possível observar, ainda, os diversos aportes sígnicos também disponibilizados pela plataforma, como, por exemplo, os ícones de seguir, de compartilhar, de curtir, de salvar a história para ler posteriormente, os emojis, muito utilizados pelos fãs nos comentários para expressar suas percepções. Sobre isso, lembremos do que salienta Xavier (2009) ao enfatizar que os diferentes aportes sígnicos dispostos em um mesmo plano de leitura constitui uma novidade fascinante no hipertexto.

Desse modo, o fã-leitor está em constante interação com o equipamento, conforme aponta a característica de interatividade descrita por Koch (2007), mas também com os demais fãs-leitores, visto ter a possibilidade de comentar e responder comentários já existentes, bem como poder acessar recursos de curta e compartilhamento disponibilizados, como pudemos ver na ilustração da figura 4. A interatividade, deste modo, faz-se bem presente na relação do sujeito com a rede social, visto que ele pode navegar pelos diferentes aportes sígnicos e sensoriais, como evidencia as pesquisas linguísticas a esse respeito, ao discorrer sobre a multissemiose.

Por último, queremos destacar a presença do dialogismo bakhtiniano (2016), visto que a interação com o *outro* constitui a essência da rede social *Instagram*. O que se publica, como o faz, tem por base a percepção e o sentimento que será despertado no *outro*, no fã-leitor; esse *outro* não é passivo, mas participa ativamente do processo de elaboração, apreciação e recreação das narrativas.

5. Considerações finais

Neste artigo, objetivamos fazer uma análise do gênero *fanfic*, procurando investigar de que maneira as características hipertextuais podem se apresentar em narrativas ficcionais de fãs alocadas no suporte *Instagram*. Fomos buscar nossa fundamentação teórica em Bakhtin (2016) acerca de gêneros discursivos e em Xavier (2010) e Koch (2007) sobre o (hiper)texto, entre outros.

Ao averiguar o fenômeno *fanfiction* no *Instagram*, evidenciamos que as características hipertextuais são bem-marcadas nesta plataforma não convencional. Identificamos a não-linearidade e o multicentramento na interface do suporte, uma vez que, em apenas uma página, é oferecida ao leitor uma gama infinita de possibilidades de navegação, como também

de ferramentas de interação com a própria plataforma. Em relação à conectividade e a virtualidade, destacamos o uso das *hashtags* nas legendas das publicações, como também a possibilidade de marcar outra conta, de comentar, de curtir, salvar ou enviar a publicação para outro usuário, conectando, assim, os vários blocos de significados existentes na plataforma, aspectos que nos permite visualizar também a interatividade, detalhe intrínseco ao hipertexto. Além disso, a multisssemiose, característica bem evidente, foi observada deste a utilização de imagens para ilustrar a narrativa, até nos diferentes aportes sígnicos disponibilizados pelo *Instagram* para tornar os movimentos dos usuários no interior da plataforma intuitivos, bem como para proporcionar aos leitores uma interação com o *outro* através dos comentários, nos quais o emojis são frequentemente utilizados para expressar as percepções.

Verificamos, desse modo, que todas as possibilidades e movimentos realizados pelo interlocutor exigirá um Letramento Visual, como destaca Dionísio (2011), visto a necessidade de articular todos esses elementos sígnicos durante a leitura, a fim de que se entenda a história. O Letramento Visual, dessa forma, mostra-se uma prática importante para o sujeito do século XXI, uma vez que ele está a todo momento em contato direto com as tecnologias digitais e, por consequência, lidando com textos cada vez mais multimodais e multissemióticos. Articular todos os elementos e informações, adentrando as camadas de sentido do texto, exige um esforço e letramento do leitor.

Assim, chegamos à conclusão de que o trabalho pedagógico com a ficção de fã somada com a utilização da plataforma não convencional *Instagram* mobiliza nos alunos tanto as práticas de leitura e escrita, como também as habilidades no manuseio do suporte, uma vez que o contato com essas plataformas hiperconectadas permite que sejam desenvolvidas habilidades interacionais em lidar com as multiplicidades de enunciados produzidos no meio digital, bem como estimula o sujeito a construir sua autonomia, tendo em vista uma participação ativa de quem se coloca no jogo da produção de sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marina Martins Pinchemel. *O hipertexto no ensino (app)rendizagem: a retextualização no meio digital*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. 194f.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Aleph, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Hipertexto e construção do sentido, *Alfa*, v. 51(1), p. 23-38, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425>. Acesso em: 30 set. 2021.

LARA, Marina Totina de Almeida; MENDONÇA, Marina Célia. Comentários em fanfics: produção escrita colaborativa na internet. *Letras de Hoje*, v. 56, n. 3p. 654-67, Porto Alegre, set.-dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/40705>. Acesso em: 08 mar. 2022.

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

ROJO, Roxane Helena H; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015. 152p.

PRADO, Anne Carolline Dias Rocha. Participação, negociação e escolhas: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha?. *Repositório Digital de Teses e Dissertações do PPGLin-UESB*, v. 7, 153p., 2019.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. *Bakhtiniana*, v. 1, n. 3, p. 54-67, São Paulo, 1º sem. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3370>. Acesso em: 19 mar. 2021.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 170-80

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
E O DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA:
O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Verônica de Oliveira Magalhães (UERR)

vevemagal@yahoo.com.br

Juanita Nadine Bacchus (UERR)

juanita.bacchus@gmail.com

Bibiana Araújo Pereira Bulcão (UERR)

bapbulcao@gmail.com

Francisca Ângela de Oliveira Sousa (UERR)

angelasousa34@gmail.com

RESUMO

A multiplicidade de questões que envolvem a formação docente é extensa e este artigo versa sobre alguns fatores referentes a aspectos ligados à formação continuada de acordo com o Documento Curricular de Roraima à luz da BNCC e a inclusão do conhecimento matemático nos cinco Campos de experiências da educação infantil. Destaca-se que existe precaução na abordagem da matemática no âmbito da educação infantil, pois o que se objetiva nessa etapa não é desenvolver tão somente o objeto de conhecimento e, sim, o pensamento matemático. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com professores que exercem a docência na educação infantil e discutem no ambiente escolar a relevância da formação continuada e o currículo. A investigação teve por objetivo analisar a formação continuada como meio de ampliação dos saberes e de reflexão acerca do trabalho docente com relação ao planejamento didático e a integração dos conhecimentos matemáticos nos campos de experiências. Diante disso, questiona-se: “Como a formação continuada contribui na implementação do planejamento didático do professor, da educação infantil, fazendo-o perceber que todos os campos de experiências podem ser permeados pela matemática?”. Para a pesquisa, utilizou-se como instrumento na coleta dos dados um questionário aplicado a 12 professores participantes de uma Oficina de formação continuada e que exercem suas funções na rede de ensino municipal de Uiramutã-RR. Percebe-se nos resultados que as discussões conceituais e as práticas de planejamento propostas na formação continuada permitiu estabelecer relações entre os diferentes contextos matemáticos e os campos de experiências.

Palavras-chave:

Trabalho docente. Campos de experiências.

Matemática na Educação infantil.

ABSTRACT

The multiplicity of issues involving teacher training is extensive and this article focuses on some factors related to aspects of continuous training according to the Curriculum Document of Roraima in the light of BNCC and the inclusion of mathematical knowledge in the five Fields of experiences in early childhood education. It is not worthy that there is caution in the approach of mathematics in early childhood

education, because what is aimed at this stage is not to develop only the object of knowledge, but mathematical thinking. The research, qualitative in nature, was conducted with teachers who teach in early childhood education and discuss in the school environment the relevance of continuing education and curriculum. The research aimed to analyze the continuous training as a means of expanding the knowledge and reflection about the teaching work in relation to didactic planning and the integration of mathematical knowledge in the experience fields. Therefore, the question is: "How does the continuous training contribute to the implementation of the didactic planning of the early childhood education teacher, making him/her realize that all the experience fields can be permeated by mathematics?". For the research, it was used as instrument in the collection of the data a questionnaire applied to 12 teachers participants of a continuing training Workshop and that exercise their functions in the municipal education network of Uiramutã-RR. It is noticed in the results that the conceptual discussions and the planning practices proposed in the continuous training allowed to establish relations between the different mathematical contexts and the experience fields.

Keywords:

**Teaching work. Fields of experiences.
Mathematics in Early Childhood Education.**

1. Introdução

A contribuição com a construção de uma sociedade mais justa aponta a escola como um espaço de múltiplos conhecimentos e que tem na figura do professor o desafio de ensinar, acompanhar, orientar e avaliar as ações para a consolidação de um trabalho docente de forma consciente. Nesse cenário, é preciso um professor envolvido com a formação que participe de maneira ativa das situações de organização do ensino e que as interações com o conhecimento propicie a transformação do senso comum à uma abordagem científica. Com isso, o professor não deverá ser um mero transmissor de conteúdos, é necessário que a formação continuada seja vista como uma ação docente ampla, complexa e contínua.

Durante as últimas décadas, muitas mudanças ocorreram no plano da vida social e política dos indivíduos e com a educação não poderia ser diferente. Cabe fazer um contraponto e repensar as atribuições do professor como profissional da educação, seu comprometimento político e reflexivo com a sua prática. Para tal, é necessário um espaço para repensar as questões da prática docente e os meios de potencializar discussões que atendam a intenção da qualificação profissional ligadas a criticidade coletiva daqueles que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada no âmbito da educação infantil deve atender a situações específicas e locais onde o professor esteja inserido, com

essa aproximação torna-se mais viável sua realização no espaço escolar. Fazendo um recorte das formações continuadas do Documento Curricular de Roraima (DCRR) propostas pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) a pesquisa destaca a inclusão do conhecimento matemático nos cinco Campos de experiências da educação infantil, tomando-se o cuidado de não evidenciar somente o desenvolvimento do objeto de conhecimento, mas sim propor algumas conexões possíveis entre o estudo matemático e os de língua portuguesa.

A pesquisa objetiva analisar a formação continuada como meio de ampliação dos saberes e de reflexão acerca do trabalho docente com relação ao planejamento didático e a integração dos conhecimentos matemáticos nos campos de experiências. Utilizou-se como instrumento na coleta dos dados um questionário aplicado a 12 professores participantes de uma Oficina de formação continuada (DCRR/ProBNCC) e que exercem suas funções na rede de ensino municipal de Uiramutã-RR. A metodologia foi qualitativa descritiva e a análise dos dados coletados, através dos questionários, foi sistematizada a partir de: “Como a formação continuada contribui na implementação do planejamento didático do professor, da educação infantil, fazendo-o perceber que todos os campos de experiências podem ser permeados pela matemática?”.

Com essa perspectiva o artigo traz uma discussão sobre a formação no espaço escolar, os Campos de experiências na educação infantil com abordagem sobre o conhecimento matemático. Em seguida trata dos procedimentos metodológicos adotados e os resultados das análises do que disseram os professores. À guisa das considerações finais, são apresentados alguns encaminhamentos possíveis sobre a questão da formação continuada de professores atuantes na educação infantil com enfoque nos Campos de experiências. Vale ressaltar que esse estudo fez parte de uma Comunicação no evento acadêmico XVII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizada na Universidade Estadual de Roraima.

2. A escola: espaço de formação continuada para o professor

A diversidade de aspectos que transpassam toda demanda da formação continuada é deveras extensa e está relacionada ao progresso da escola, da profissão docente, do currículo e da aprendizagem dos alunos. O ser professor é concebido para estar adiante do ensino de conteúdos em sala de aula, a formação tem em si particularidades pertinentes à docência.

Nesse sentido, deixam em evidência os professores, seu conhecimento e sua experiência profissional na busca de reflexões que transpõem a profissão docente. Como destaca Freire (2001),

[...] a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (FREIRE, 2001, p. 10)

Para que se entendam as práticas pedagógicas dentro do espaço escolar é necessário conhecer o professor, sua formação inicial e como esta foi construída ao longo de seus anos de prática profissional. O processo para se tornar professor é longo, repleto de muitas aprendizagens e com um fim indeterminado (Cf. NOVOA, 1992). Assim, no decorrer da atuação docente a formação continuada, em caráter de desenvolvimento profissional, deve viabilizar uma ressignificação da prática pedagógica, criar a partir de um contexto novas circunstâncias e estimular novas possibilidades para a atuação do professor. O ambiente escolar é o campo de produção do docente, este deve ser o palco para que a formação aconteça sem neutralidades e que se possa compreender que o educador interage, produz, atua e percebe a realidade dentro e fora da escola como condição para que o trabalho docente seja consolidado.

Ao analisar a formação continuada como uma ação inerente ao fazer do professor, as possíveis transformações de sua prática pedagógica e as prováveis mudanças no contexto escolar, vale destacar as discussões levantadas por Schön (2000) em torno de três aspectos: reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão da prática. Quando o professor reflete questões do cotidiano como situação problema e o faz ao mesmo tempo em que vivencia esta situação, é a reflexão da ação. Entretanto quando este profissional reflete após a ação, em caráter retrospectivo, é a reflexão sobre a ação, e por fim, quando o docente procura compreender a ação buscando significados e alternativas de solução para aquela situação, ele está realizando o processo de reflexão sobre a reflexão da ação.

A partir dessa perspectiva a formação continuada tem a função de contribuir significativamente com o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor de forma a aguçar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, expandindo-a a uma consciência coletiva. Dessa forma, conquista-se um espaço privilegiado por consentir a aproximação entre o processo de mudança esperado no contexto da escola e a reflexão intencional do professorado. Assim entendida, a formação continuada propicia a experimentação do novo a partir das experiências

profissionais que ocorrem no espaço escolar.

Para Zeichner (1992 *apud* PIMENTA, 2002, p. 26), “a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiam e se estimulam mutuamente”. A escola como lugar da formação de seus próprios professores tem dimensão emancipatória no processo que desencadeia as condições de mudança institucional e social que se deseja a partir do trabalho docente. Considera-se que a reflexão oportuniza o prestar atenção no aluno, o seu grau de compreensão e suas dificuldades, favorecendo um processo educativo permeado pelo diálogo.

3. Os Campos de experiências na Educação Infantil: o conhecimento matemático

O contato com o conhecimento matemático surge na vida das crianças desde muito cedo, ouvem e falam sobre quantidades, fazem comparações, agrupamentos, ordenam, resolvem situações problema, acompanham a marcação do tempo feita pelos adultos, comparam tamanhos, espaços, distâncias e muitos outros conceitos. Esses conhecimentos mesmo que apareçam de forma “desorganizada” e/ou “misturada” a outros saberes vão variar conforme a cultura e o meio social aos quais as crianças estão inseridas e irão constituir o ponto de partida para novas aprendizagens. Para articular essas experiências vividas é preciso que na educação infantil sejam propiciadas situações que as desafiem e propicie que estes conhecimentos iniciais sejam ampliados e sistematizados.

O Documento Curricular de Roraima à luz da BNCC traz a organização das experiências que devem ser vivenciadas pelas crianças da educação e oportunizadas pelos professores, estruturadas em cinco Campos de experiências: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essas experiências devem ter relação com a realidade das crianças e com evidência nas diversas linguagens, práticas sociais e culturais e não apenas no objeto do conhecimento, uma vez que o foco deve ser dado às experiências e não mais nas atividades.

Em conformidade com Barbosa e Richter (2015) entende-se que

A organização curricular por Campos de Experiência Educativa possibilita

aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas. (BARBOSA E RICHTER, 2015, p. 192)

Ensinar matemática para as crianças é introduzi-las em atividades que envolvam o fazer perguntas, buscar soluções, experimentar, errar, analisar, corrigir, explicar procedimentos e resultados, respeitar o outro, comprovar suas afirmações, estabelecer acordos, entre outras muitas ações. Para que todas essas ações se concretizem de maneira eficaz é necessário que se tenha uma série de condições favoráveis, no sentido dado pela criança à atividade e também às aprendizagens que se espera que elas alcancem. O trabalho sistematizado com situações diversificadas podem propiciar uma fácil integração entre as áreas principalmente com a língua portuguesa.

Segundo Fonseca (2014) a vinculação da leitura e escrita com a matemática tem sua importância devido as consequências favoráveis nas práticas de leitura na escola. Certamente há muitos textos que circulam socialmente que expressam a linguagem matemática, porém essa linguagem só terá sentido para as crianças da educação infantil se houver um trabalho integrando essas áreas e os Campos de experiências propostos.

Lopes (2009) corrobora com essa discussão quando destaca que

A leitura de textos que tenham como objeto conceitos e procedimentos matemáticos, história da matemática ou reflexões sobre a matemática, seus problemas, seus métodos, seus desafios pode, porém, muito mais do que orientar a execução de determinada técnica, agregar elementos que não só favoreçam a constituição de significados dos conteúdos matemáticos, mas também colaborem para a produção de sentidos da própria matemática e de sua aprendizagem pelo aluno. (LOPES, 2009, p. 66)

Por conseguinte, para que toda essa discussão se efetive na educação infantil de forma adequada, os professores demandam ter em suas formações questões desafiadoras que estimulem a estima pela matemática para que seja possível estabelecer um elo de ligação as demais áreas do conhecimento. Para as autoras Migueis e Azevedo (2007) existe uma diferenciação entre o professor que ensina a criança apenas repetir o conceito daquele que ensina a ressignificação. Portanto, é necessário que o professor ao planejar suas aulas esteja motivado a fazê-lo, sempre pautado nas necessidades que as crianças trazem consigo tornando-as efetivamente concretas nas vivências que permeiam os diferentes Campos de experiências.

6. Procedimentos metodológicos: direção da pesquisa

Para alcançar o objetivo problematizado, buscou-se inicialmente, expor a composição das regras que envolvem a pesquisa, quanto aos objetivos, à sua tipologia e aos procedimentos adotados. A pesquisa apresenta um estudo com abordagem qualitativa, que conforme Severino (2007, p. 119) diz respeito a “um conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente diversas referências epistemológicas”. Descritiva quanto aos objetivos a pesquisa busca a apreciação das informações coletadas através de questionário aberto, pois, “o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (SEVERINO 2007, p.126). A utilização do instrumento justifica-se por retratar nas informações levantadas através da escrita, a concepção do sujeito acerca da temática em estudo.

As formações para implementação do DCRR à luz da BNCC aconteceram em 07 dos 15 municípios de Roraima. O público-alvo atingido teve como estimativa 361 professores da educação infantil e 1.422 do ensino fundamental (1º ao 9º ano e turmas multisseriadas), que atuam nas escolas localizadas nas zonas urbanas e rurais dos municípios. Para definir os participantes da pesquisa utilizou-se a técnica de amostragem, pois foi necessário selecionar a população para realizar a análise, uma vez que a abordagem da pesquisa refere-se a professores da educação infantil. Para Gil (2010) quando a amostra é devidamente selecionada tem-se maior possibilidade de os resultados obtidos estabelecerem uma relação próxima a de como se todos tivessem sido pesquisados.

Nesse caso, estabeleceu-se os critérios para amostragem e a parcela da população selecionada foi uma turma de 12 professores da educação infantil participantes da Oficina de formação continuada, atuantes no município de Uiramutã-RR. A escolha desse município se deu por ser este o município mais distante da capital Boa Vista-RR (315km) e por isso ser a região com a grande maioria de escolas em condições de difícil acesso. Com essa escolha tencionou-se perceber, também, o alcance das informações tratadas nas oficinas e da participação dos atores envolvidos nessa ação.

7. Formação continuada e o fazer matemático na educação infantil: o que dizem os professores?

Para que o professor conquiste autonomia e tenha responsabilidade

pelo seu próprio crescimento profissional é necessário a busca constante por transformações diretamente ligadas à sua prática profissional. Com isso, a formação continuada gerida pela escola amplia um espaço singular de construção e debate do conhecimento, pois proporciona aos docentes momentos de reflexão sobre a prática, a troca de experiências entre os pares e a extrapolação dessas discussões para além da sala de aula.

Durante o desenvolvimento da oficina realizada com os professores da educação infantil, foram utilizados painéis interativos com questionamentos direcionados pelo problema colocado: qual a sua concepção sobre os Campos de experiências? Como você relaciona os Campos de experiências e as diversas áreas do conhecimento? Como você elabora o planejamento didático considerando os objetivos de aprendizagem, os Campos de experiências e o conhecimento matemático? As abordagens foram realizadas no decorrer da formação e os professores puderam expor, de forma escrita e oral, suas colocações.

A partir dos resultados foram destacadas algumas falas que surgiram com maior frequência expressas pelos professores participantes (estes foram identificados por P1, P2, P3, P4). Nas abordagens da atividade interativa, apresenta-se as falas mais significativas dos professores para esse estudo, de acordo com cada questão discutida. Então, quanto ao conhecimento dos Campos de Experiências os professores colocaram que puderam ampliar seus conhecimentos a respeito e que conseguem identificar os Campos e construir o planejamento a partir das orientações do DCRR.

P1 – acredito que são os eixos principais que podem ser trabalhados na educação infantil.

P2 – utilizo as experiências já vividas pelas crianças e planejo de forma integrada com o brincar, interagir, participar, explorar, expressar e conhecer.

P3 – Professora sou novata na educação infantil e tenho muitas dificuldades em relação ao planejamento com campos de experiências.

Quando é oportunizada a discussão e reflexão sobre o planejamento didático e como foi considerado os Campos de experiências, há relatos de melhorias e até mudança na prática pedagógica para contemplar no planejamento estudos que contribuam com as necessidades e atividades das crianças em sala de aula:

P1 – Devemos organizar passo a passo a partir de um diagnóstico em que a teoria seja refletida na prática.

P2 – Organizando os seis Direitos de aprendizagem e os cinco Campos de experiências, de modo que a partir da linguagem das crianças se possa

extrair o objeto do conhecimento e assim aprofundar as experiências vivenciadas na turma.

P3 – Como docente da educação infantil preciso saber mais. Mas as experiências de uma criança é observada nos dias de aula e acredito que ela traz para escola as vivências que aprendeu em casa.

P4 – Ainda encontro dificuldades para planejar atendendo aos Campos de experiências.

O que se percebe na fala dos professores é que as escolas têm conseguido oportunizar discussões acerca do planejamento de forma integrada e articulada entre os direitos de aprendizagem e os Campos de experiências, de modo que sejam integrados às vivências das crianças. Mesmo que ainda surjam dificuldades, aos poucos as orientações e formações continuadas com as equipes pedagógicas responsáveis pela ação vem surtindo efeito na prática do professor. Assim, o trabalho com os Campos de experiências “(...) consistem em compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 221-8).

Com o andamento do terceiro momento da Oficina o último painel interativo trouxe a indagação para os professores que relataram seus conhecimentos sobre planejar considerando os Campos de experiências, dando destaque ao conhecimento matemático e os demais conhecimentos. Estes descreveram que:

P1 – Tenho algumas dificuldades em planejar de forma integrada.

P2 – Procuro planejar de forma integrada sempre aproveitando aquilo que as crianças já sabem, inclusive sobre o conhecimento matemático e a linguagem.

P3 – Desenvolvo meu planejamento considerando primeiro os conhecimentos linguísticos e a partir da linguagem articulo com as demais áreas.

Destaca-se ainda, que quando os professores são questionados sobre como desenvolvem o planejamento associando o conhecimento matemático e as demais experiências, incluindo especificamente as que tratam da linguagem percebe-se que ainda existem muitas dificuldades em articular o planejamento aos princípios dos Campos de experiências, uma vez que a concepção dos Campos está centrada nas dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens.

Como uma forma de reduzir a fragmentação e a realização de atividades descontextualizadas que as crianças vivem na escola, é preciso que seja organizado sistematicamente as situações que acontecem no dia a dia e o modo como os professores devem dar continuidade e ampliar as

criações das crianças. É preciso, como afirmam Carvalho e Fochi (2016, p. 165), diferenciar o valor do cotidiano “como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens - que se estabelecem na escola”.

Desta feita, fica evidenciada a necessidade de formações continuada que apontem para a questão de mudanças na prática, muito embora, esta mesma concepção não se manifeste tão rapidamente na prática do professor. É interessante destacar na análise dessa discussão que é imputada a escola um valor significativo no processo de formação, mesmo que ainda aconteçam falhas na internalização da teoria e a assimilação desta com a prática em sala de aula. Pode-se ressaltar que nas falas dos professores há considerações coerentes à proposta de uma formação continuada que propicie a reflexão sobre a prática e de modo geral, evidencie o estudo como um importante instrumento de formação do professor.

8. Considerações finais

A investigação teve como foco central analisar a formação continuada como meio de ampliação dos saberes e de reflexão acerca do trabalho docente com relação ao planejamento didático e a integração dos conhecimentos matemáticos nos campos de experiências. A discussão sobre o mérito da formação continuada no espaço escolar como meio de ampliação dos saberes e reflexão acerca do trabalho do professor da educação infantil ocorreu de modo que levou estes a perceberem o fortalecimento da prática docente. Assim, a partir das falas dos professores envolvidos no processo de formação pôde-se constatar que a relação teoria e prática na visão dos docentes tem se aproximado da realidade do seu trabalho, mesmo que em alguns momentos seja difícil estabelecer essa relação.

Os momentos de ausência da prática reflexiva na formação continuada oscilam entre conseguir fomentar mudanças significativas por um lado e por outro, ainda aponta a necessidade de maior interação entre os pares formativos para minimizar as dificuldades da ressignificação teórica e as questões práticas da sala de aula. Entretanto o grupo valoriza a formação continuada a partir da escola e das mudanças que ocorrem nas práticas destes e acreditam que essa ferramenta incide diretamente na reflexão da prática docente.

O movimento de mudança de prática a partir de estudos que atendem às necessidades do momento no ambiente escolar foi constatado com

a investigação. A contribuição da formação continuada na escola entre seus professores da educação infantil indica, na visão destes que sejam atendidas as demandas de temas de formação que evidenciem a vertente reflexiva no seu trabalho. Com isso, a investigação conseguiu analisar a contribuição da formação continuada no espaço escolar como uma ação que propicia o desenvolvimento de seus profissionais, seus alcances e limites frente aos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Cabe aqui, pela relevância, destacar que na intenção de que possa ser uma possível contribuição na elaboração de novos conhecimentos quanto às reflexões sobre as temáticas da área, espera-se que diante das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das salas de aula e a preocupação com a formação dos estudantes, as discussões sejam pertinentes para se perceber uma sociedade melhor, com responsabilidade na idealização e elaboração de uma proposta curricular que propicie ações para promover, ampliar e constituir novos conhecimentos para as crianças.

A pesquisa traz aspectos relevantes quando retrata o perfil dos professores participantes que atuam com as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das salas de aula e a preocupação com a formação das crianças, onde as discussões são pertinentes. Percebe-se, portanto, que as discussões conceituais e as práticas de planejamento propostas na formação continuada permitiu estabelecer relações entre os diferentes contextos matemáticos e os campos de experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Revista Textura*, v. 18, n. 36, p. 153-70, Canoas, 2016.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (Orgs). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas-SP: Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Alfabetização Matemática. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: caderno de apresentação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2014.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

GIL, Antônio Carlos. C. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. *Escritas e leituras na educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MIGUEIS, Marlene de Rocha. AZEVEDO, Maria da Graça (orgs.). *Educação matemática na infância: abordagens e desafios*. - 1ª ed. - Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.

NÓVOA, Antônio (Org). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Porto, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). *Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FUGAS DA VERDADE: UM ESTUDO DO DISCURSO DA VERDADE NA LITERATURA FANTÁSTICA

Ananda Maria Ferreira Missailidis (UERJ)

ananda.missailidis@gmail.com

Flavio García (UERJ)

flavgarc@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a “vontade de verdade”, conforme Michel Foucault (1996), em correlação com os “temas do eu” e os “temas do tu”, propostos por Tzvetan Todorov (1975), na literatura fantástica. Os “temas do eu” expressam as exacerbações do sujeito, que borram os limites entre o físico e o mental, entre a matéria e o espírito, entre a coisa e a palavra. Os “temas do tu” ligam-se aos desejos sexuais, apresentam formas excessivas e tangenciam tabus. O mundo ficcional do fantástico é, primeiramente, um mundo análogo ao mundo da realidade extratextual, no qual irrompem eventos insólitos que desestabilizam a normalidade expectável. Essas rupturas, em cada mundo ficcional próprio, levam a possíveis manifestações contrárias aos discursos científicos de determinado cronotopo, permitindo que se observe a criação de um espaço que leve a eludir as dinâmicas da “vontade de verdade”.

Palavras-chave:

Narrativas fantásticas. Temas do tu. Vontade de verdade.

ABSTRACT

This article aims to discuss the “will to truth”, according to Michel Foucault (1996), in regard to the “themes of self” and the “themes of thou”, as suggested by Tzvetan Todorov (1975) in fantastic literature. The “themes of thou” are linked to the representation of sexual desires, especially in their excesses and taboos. The “themes of self” express the exacerbations of the subject, blurring the limits between the physical and the psychological, between matter and spirit, between object and word. The fictional world of the fantastic is, initially, understood as a representation of the world of extratextual reality, in which uncanny events erupt, which destabilize the expected normality. These ruptures, in each fictional world, lead to possible manifestations contrary to the scientific discourses of a given chronotope, allowing one to observe the creation of a space that leads to evasions of the dynamics of the “will to truth”.

Keywords:

Fantastic narratives. Themes of thou. Will to truth.

1. Introdução

Com a primeira publicação do livro *Introdução ao gênero fantástico*, em 1970, Tzvetan Todorov aponta, entre diferentes determinantes do

fantástico, a especificação de temas próprio desse gênero literário. Para ele, o fantástico cria um espaço no qual é possível elencar temas tabus que seriam frequentemente sujeitos à censura. Todorov fala então de dois modos de censura:

Junto à censura institucionalizada, existe outra, mais sutil e mais geral: a que reina na psique, mesma dos autores. A penalização de certos atos por parte da sociedade provoca uma penalização que se pratica no próprio indivíduo, lhe impedindo de tratar com certos temas tabus. Mais que um simples pretexto, o fantástico é uma arma de combate contra ambas as censuras: os excessos sexuais serão mais bem aceitos por todo tipo de censura se for dada a conta para o diabo. (TODOROV, 1975, p. 82)

Para Todorov, os temas do fantástico são aqueles aos quais a censura mais se volta, tanto na sua face institucional, quanto na sua face individual. Tomando a literatura fantástica como um tipo de discurso, pensamos as limitações que Todorov denomina de censura em termos de procedimentos de exclusão diversos. Essa ótica ainda possibilita ponderar a censura realizada pelo próprio indivíduo, pensando em uma internalização de certos modos do poder dizer. Nesse contexto, quando falamos de discurso, ele não deveria ser compreendido como uma “simples tradução da realidade em linguagem; em vez disso, discurso deveria ser visto como um sistema que estrutura como vemos a realidade” (MILLS, 2003, p. 55), forma pela qual filtramos e categorizamos o real e determinamos, por sua vez, o que pode ser dito, e em quais condições.

Assim, esse trabalho tem como objetivo abordar como poderíamos pensar a dinâmica da “vontade de verdade” como modo de exclusão do discurso, dentro do contexto da produção da literatura fantástica. Para tal, começaremos discutindo os procedimentos de exclusão do discurso propostos por Michel Foucault, com ênfase especial na “vontade de verdade”. Seguiremos levantando os temas do fantástico e suas classificações como são apresentados na definição do fantástico de Todorov. Passaremos então ao exemplo do conto “A morta apaixonada”, de Théophile Gautier para explorar algumas formas em que poderíamos pensar a “vontade de verdade” em um caso específico, para depois concluir com algumas considerações mais gerais.

2. Procedimentos de exclusão e “vontade de verdade”

Em 1970, para a aula inaugural na nova cátedra do Collège de France, Foucault apresenta o que seria depois publicado como o texto *A ordem do discurso*. O texto completo sumariza em grande parte as

pesquisas de Foucault e as delimitações de pesquisas futuras, tanto no sentido de pretensões pessoais quanto na forma de recomendações para o campo. Foucault, ao longo do texto, também introduz alguns conceitos-chaves para a organização do discurso, ou melhor, fala das regras de funcionamento e das dinâmicas gerais do discurso. Para ele, a produção do discurso não é uma produção livre, que poderia ser investigada a partir da ótica individual e criativa apenas. Ela é “controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 1996, p. 8-9). Na primeira seção do texto, Foucault introduz alguns procedimentos de exclusão, detalhando algumas formas em que é limitado o que se pode falar, quem pode dizê-lo, e em quais situações.

Os procedimentos de exclusão que discutiremos são, de certa forma, externas ao próprio discurso, mas limitam sua livre produção e circulação. Gary Gutting nota que as quatro obras mais extensas de Foucault se voltam justamente às “práticas de exclusão que constituem o discurso e que são englobados pelo honorífico ‘ciência’” (GUTTING, 1994, p. 31). O rótulo antecipa uma questão central à classificação de um discurso como verdadeiro ou falso, o lugar do discurso científico. Entre os procedimentos de exclusão estão a interdição – ligada aos temas tabus; a separação e a rejeição – ligada à oposição de razão e loucura; e o que Foucault denomina de “vontade de verdade” – ligada à determinação de quais discursos podem constar como verdadeiros e quais serão julgados como falsos, se não descartados. O funcionamento dos três modos de exclusão pode ser vislumbrado em vários tipos de atos do discurso, mas o presente trabalho considerou os diálogos que poderiam iniciar-se pensando no lugar da verdade na literatura fantástica. A fim de investigar essa questão, tomaremos os temas do fantástico segundo Todorov, como parte constituinte da sua definição do fantástico como gênero literário.

Pensar os critérios da definição de Todorov do gênero fantástico seria pensar em três aspectos: o verbal, o sintático e o semântico. O aspecto verbal trata dos “registros da fala” ou do uso concreto da linguagem na constituição do texto. O aspecto sintático, por sua vez, fala do que foi antes classificado como composição da obra, das “relações que mantêm entre si as partes da obra” (TODOROV, 1975, p. 10). Por fim, o aspecto semântico seria relacionado aos temas tratados na obra, e é esse aspecto que trabalhamos nesta pesquisa, pois é nesse aspecto que o fantástico coloca em questão a concepção de verdadeiro e falso de maneira mais explícita.

Entre os modos de exclusão apontados por Foucault em *A ordem do discurso* é dado mais destaque justamente à questão de verdadeiro e

falso levantada pela “vontade da verdade”, o autor demonstra o caráter histórico e historicamente construído dessa classificação. Foucault traça uma história da “vontade de verdade” iniciando-se com as obras platônicas como o momento de virada em que a verdade não se constituiria mais no fazer discursivo, no ato ritualizado de enunciação, mas se deslocaria para a relação de referência fora do próprio discurso. Essa primeira virada não formou um critério de verdade imutável. Muito pelo contrário, as referências que legitimam um discurso como verdadeiro estão em perpétuo deslocamento. As mudanças científicas se espelham em mudanças na “vontade de verdade” do discurso tornando-a historicamente contextualizada.

Essa “vontade de verdade”, “como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas (...)” (FOUCAULT, 1996, p. 17). Em outras palavras, a “vontade de verdade” ganha um poder coercitivo sobre o discurso; poder esse que frequentemente ignoramos, em toda a sua atuação de exclusão e silenciamento daqueles que “procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade” (FOUCAULT, 1996, p. 20). Esse poder coercitivo seria também um fator que hierarquiza os modos do dizer.

A verdade, nesse contexto, tem a ver com “generalidades e discursos que variam ao longo do tempo; mas que a cada época passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a maneira de falar conforma ao que se admite ser verdadeiro (...)” (VEYNE, 2011, p. 25). Esse dizer verdadeiro seria contido principalmente no dizer científico. Para Foucault, a “vontade de verdade” exerce então, a partir do discurso científico, uma pressão institucional sobre os outros discursos. Ele destaca, em particular, a forma como “a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso da verdade” (FOUCAULT, 1996, p. 18).

Nesse contexto, o surgimento da literatura fantástica em meados do século XIX, parece subverter expectativas do discurso científico e da “vontade de verdade” moderna. Embora não seja possível separá-la desse tipo de discurso, parece também que ela provoca certos rompimentos com o dizer verdadeiro corrente. Quando Foucault aponta como a literatura teve que se apoiar no discurso científico e verossímil, somos levados a pensar nos movimentos realistas e naturalistas na literatura, que foram levados, em último caso, a se apresentarem como estudos sociológicos da natureza e do comportamento humano. A literatura fantástica parece questionar

dinâmica, sendo seus temas tão longe desse ideal científico de veracidade. Todorov e outros teóricos do fantástico defendem ainda que esse gênero literário se apresenta como um superlativo da literatura de forma geral, sendo as questões e os temas nele colocado, exacerbações das questões e dos temas da ficção. Nesse sentido, a questão da “vontade de verdade” se coloca também para a literatura de forma geral.

3. Temas do fantástico

Seria importante relembrar que os temas são precisamente o que colocam em xeque a questão da “vontade de verdade” na literatura fantástica. A construção do fantástico como gênero distinto seria a combinação dos temas insólitos com uma linguagem que, de outras maneiras, busca se colocar como verossímil. A construção dos mundos ficcionais do fantástico se apresenta, primeiramente, como a construção de mundos análogos ao mundo da realidade extratextual, no qual irrompem eventos insólitos, que desestabilizam a normalidade expectável. Essas rupturas, em cada mundo ficcional próprio, levam a possíveis manifestações contrárias aos discursos científicos de determinado cronotopo. Os temas do fantástico apontados por Todorov são os elementos insólitos que aparecem na narrativa os quais rompem com as expectativas da verossimilhança.

Qual a importância, então, dos temas estranhos ou insólitos para a definição do fantástico? Ao falar dos temas do fantástico Todorov primeiro esclarece a diferença entre a função sintática e a função semântica na sua definição. Para ele, “um acontecimento será considerado como elemento sintático na medida em que forme parte de uma figura mais ampla” (TODOROV, 1975, p. 49), enquanto os elementos semânticos não teriam uma relação imediata com os outros elementos do texto. O elemento semântico, entendido como os acontecimentos estranhos ou temas do fantástico, não define sozinho o fantástico, mas é uma condição necessária para a formação do gênero.

Todorov segue fazendo uma classificação dos temas do fantástico. Ele utiliza como critério o aparecimento de temas compatíveis nas mesmas obras literárias, e depois interpreta os agrupamentos que se formaram a partir desse critério. A classificação resultou em dois grupos; o primeiro ele denomina “temas do eu” e o segundo como “temas do tu” (também traduzido como “temas do você”).

Para o primeiro grupo, os “temas do eu”, Todorov destaca a figura

dos seres sobrenaturais que, para ele, supririam uma causalidade deficiente. Assim, ele liga a primeira classificação de temas ao pandeterminismo: à ideia de que tudo, até o “azar”, tem uma causalidade concreta, mesmo que essa causa seja de ordem sobrenatural. Uma das consequências do pandeterminismo é a pansignificação – em um contexto no qual tudo tem uma causa direta, tudo também tem uma significação plena. Todorov assinala como consequência final do pandeterminismo uma “ruptura (...) do limite entre matéria e espírito” (TODOROV, 1975, p. 60) que ele assemelha a três estados: loucura, infância, e influência das drogas. Levado ao seu extremo, os “temas do eu” geram uma causalidade particular que rompe não só o limite matéria e espírito, mas o limite entre sujeito e objeto, levando a transformações do tempo e do espaço como categorias fundamentais.

O segundo agrupamento de temas seriam os “temas do tu”. Esses temas estão mais voltados aos tabus, notadamente, à sexualidade, em suas formas superlativas. Segundo Todorov, “o desejo, como tentação sexual, encarna-se em algumas das figuras mais frequentes do mundo sobrenatural, e em especial na do diabo.” (TODOROV, 1975, p. 68). Dentro desse grupo de temas estão também os temas da crueldade e da morte. Se os “temas do eu” falam da relação do homem com o mundo, os “temas do tu” se voltam para a relação do homem com o próximo, ou então, como aponta Todorov “do homem com seu desejo, e, por isso mesmo, com seu inconsciente” (TODOROV, 1975, p. 73). Ana Luiza Silva Camarini destaca que “O segundo grupo, denominado “temas do tu”, compõem-se de temas que aparecem particularmente ligados à sexualidade e ao desejo sexual em suas formas excessivas e/ou *interditas* (...)” (CAMARINI, 2014, p. 71, *grifo meu*), ressaltando a dificuldade de abordagem de tais temas devido à ação da censura, ou, como poderíamos reformular em termos foucaultianos, dos procedimentos de exclusão.

4. “A morta apaixonada”

Para detalhar os “temas do tu”, Todorov se utiliza do conto “A morta apaixonada” (ou “A morta amorosa”) de Théophile Gautier, que recuperamos agora. O conto trata da paixão do abade Romualdo por Clarimunda, uma cortesã. O começo da trama coloca em questão o confronto da aparente pureza do ofício de Romualdo como sacerdote contra a tentação representada pela cortesã. O tratamento do tabu nesse caso exacerba-se à medida que os rastros do insólito são elencados. Todorov utiliza o

conto para exemplificar como “o desejo sexual pode alcançar uma potência insuspeitada: não se trata de uma experiência a mais a não ser, pelo que a vida tem de mais essencial.” (TODOROV, 1975, p. 72). Em que o personagem admite que “por ter elevado uma só vez o olhar sobre uma mulher” sua vida foi “definitivamente perturbada” (Cf. GAUTIER, 2013).

O conto inicia-se (e frequentemente tenta recuperar) um tom de narração quase confessional. O próprio narrador admite que no seu relato “são acontecimentos tão estranhos que custo a acreditar que tenham ocorrido” (GAUTIER, 2013). Fica clara a tentativa de tornar a sua história crível ao leitor. A “vontade de verdade” é, até certo ponto, acatada pela abertura da narração fantástica, contextualizando o conto de forma que, mesmo que não tenha uma referência externa real, poderia o ter. São os temas do fantástico que começam a colocar essa possibilidade de referencialidade e, portanto, de veracidade, em xeque. O insólito no conto não se anuncia de uma só vez, mas deixa rastros de perguntas não resolvidas e acontecimentos que se tornam cada vez mais difíceis de explicar.

O primeiro toque de Clarimunda acaba formando um momento de hesitação. Ao falar do toque, o narrador detalha que “era fria como a pele de uma serpente e deixou-me uma marca vermelha como se tivesse sido feita por um ferro em brasa” (GAUTIER, 2013). As pistas do insólito acumulam-se com as visitas à Clarimunda e quando o narrador-personagem testemunha a morte dela.

No entanto, como aponta também Todorov, “o sacerdote de a Morta apaixonada experimenta uma perturbação sensual ao contemplar o corpo morto da Clarimunda; a morte não a volta odiosa, mas, pelo contrário, parece aumentar seus desejos. “Terei que confessá-lo? Aquela perfeição de formas, embora desencardida e santificada pela sombra da morte, turvava-me mais do que o devido.” (GAUTIER, 2013).

Compreendendo que Clarimunda seja uma personagem morta-viva, mais tarde exposta como vampira, sua referenciação sai completamente do reino da possibilidade, e a contemplação do desejo chega à sua forma superlativa, combinando tanto os temas da morte quanto os da sexualidade. Será apenas após uma segunda visita ao corpo, então enterrado, que o encanto sobre o narrador será rompido, e também a expectativa causal de morte, como a compreendemos cientificamente, será recolocada, em contraste com a figura atemporal da Clarimunda vampira.

5. Considerações finais

A dinâmica de exclusão que Foucault aponta como a “vontade de verdade” coloca o discurso científico como aquele que pode ser classificado como verdadeiro. Isso não só limita a circulação dos outros tipos de discurso, como afeta sua própria formação. No caso da literatura, vimos que Foucault mesmo aponta para um apoio no verossímil que o assemelharia ao discurso científico. A “vontade de verdade” funciona sobre o discurso, mas, como modo de exclusão, é de fato exterior a ele. Isso significa que a “vontade de verdade”, em vez de encontrar seu valor dentro do discurso, encontra-o em uma referência exterior.

Apesar de apontar uma relação entre poder e discurso, Foucault é muito claro quanto à impossibilidade de simplificar essa relação tanto à completa subserviência quanto à total resistência. Nas palavras dele, “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1976 *apud* MILLS, 2003, p. 55). Quando pensamos na literatura fantástica como discurso, temos que ver então momentos de seguir e resistir às expectativas do dizer, construções e temas que entram no jogo para depois o eludir.

A construção da narrativa fantástica começa com uma construção de mundo verossímil, que ao máximo se aproxima do discurso da verdade. Se ela não tem uma referência exterior real, ela parece ter pelo menos a possibilidade dessa referência. No entanto, o irromper do insólito no meio da narrativa fratura essa possibilidade, fazendo-nos repensar verdadeiro e falso. O jogo do fantástico é o jogo da hesitação entre duas possíveis interpretações: uma resolução empírica, e uma resolução meta-empírica. É precisamente a coexistência dessas duas leituras, uma aceita dentro da lógica da “vontade de verdade”, e outra que a elude a condição necessária para a criação do fantástico. Nesse sentido, hesitamos entre manter-nos dentro das condições de verdadeiro e falso estabelecidos no nosso cronotopo e entrar de vez em uma lógica de veracidade outra, pertencente ao mundo ficcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARINI, Ana Luiza Silva. *A literatura fantástica: caminhos teóricos*.

São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GAUTIER, Théophile. A morta apaixonada. *Nefastus*, 2013. Disponível em: <https://nefasto.com.br/a-morta-apaixonada-theophile-gautier/>. Acesso em: 2 novembro, 2022.

GUTTING, Gary. *The Cambridge companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MILLS, Sara. *Michel Foucault*. London: Routledge, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011.

**HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS NA SALA DE AULA
DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NA REGIÃO
TOCANTINA DO MARANHÃO**

Aline Marques Borges Alves (UEMASUL)

alinealves.20190004731@uemasul.edu.br

Adriana Alves Silva Lima (UEMASUL)

adriana.lima@uemasul.edu.br

Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)

sonianogueira@uemasul.edu.br

RESUMO

Este artigo faz parte do projeto de extensão Semântica em questão da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Tem como objetivo geral refletir sobre a ocorrência de hiperônimos e hipônimos no livro didático do ensino fundamental anos finais. Entre os objetivos específicos: identificar a presença dos fenômenos semânticos da hiperonímia e hiponímia em atividades no *corpus*, constituído pelo livro didático “Geração Alpha: língua portuguesa”, do 7º ano, de Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, 2018. A seleção do *corpus* se deu em virtude de ter sido adotado em escola pública referente à área de atuação da UEMASUL e pertencer ao ciclo do PNLD de 2020 até 2023. A metodologia da pesquisa é qualitativa e documental. Os aspectos de análise são: introdução, organização e hiperônimos e hipônimos. Assim, o embasamento teórico centra-se em Henriques (2011), Costa (2018) e Abrahão (2018). Os resultados apontam uma lacuna na abordagem de hiperônimos e hipônimos, tendo em vista que estão implícitos no livro didático, sendo necessárias análises para discussão destes fenômenos. Na abordagem realizada, selecionou-se o gênero textual poema, presente no livro didático e, como proposta de atividade, criou-se o brincando com os hipônimos e os hiperônimos, por meio de um caça-palavras.

Palavras-chave:

Hiperonímia. Hiponímia. Livro Didático.

ABSTRACT

This article is part of the Semantic extension project in question at the State University of the Tocantina Region of Maranhão – UEMASUL. Its general objective is to reflect on the occurrence of hypernyms and hyponyms in the textbook of elementary school in the final years. Among the specific objectives: to identify the presence of the semantic phenomena of hyperonymy and hyponymy in activities in the corpus, constituted by the textbook “Alpha Generation: Portuguese language”, of the 7th grade, by Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, 2018. The selection of the corpus was due to the fact that it was adopted in a public school related to the area of activity of UEMASUL and belonging to the PNLD cycle from 2020 to 2023. The research methodology is qualitative and documental. The analysis aspects are: introduction, organization and hypernyms and hyponyms. Thus, the theoretical basis focuses on Henriques (2011), Costa (2018) and Abrahão (2018). The results point to a

gap in the approach to hypernyms and hyponyms, considering that they are implicit in the textbook, requiring analyzes to discuss these phenomena. In the approach carried out, the textual genre poem was selected, present in the textbook and, as a proposed activity, playing with hyponyms and hyperonyms was created, through a word search.

Keywords:

Hyperonymy. Hyponymy. Textbook.

1. Considerações iniciais

As inquietações quanto aos processos significativos das palavras vêm desde os filósofos gregos. Era necessário compreender a natureza da linguagem e as relações existentes entre as palavras. Nos estudos da linguagem, a semântica é a ciência que trata da compreensão do significado. E, a partir disso, erigiu-se como ciência. Embora seja vista com objeção por parte de alguns teóricos devido à falta de consenso científico. A semântica está presente no dia a dia, durante processos de compreensão acerca dos significados de palavras. Nesse olhar para a linguagem em movimento, discorre os fenômenos semânticos.

Entre os fenômenos estudados na semântica têm-se os hiperônimos e os hipônimos que tratam das ideias de parte e todo. Na sala de aula, contribuem para os processos de argumentação e clareza no texto. A língua está a todo o momento em uso. Em virtude disso, os alunos do ensino fundamental anos finais precisam exercitar esse olhar quanto aos processos significativos adquiridos, ao invés de observarem palavras isoladas.

Esta pesquisa faz parte do projeto de extensão Semântica em questão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, e tem como objetivo geral refletir sobre a ocorrência de hiperônimos e hipônimos no livro didático do ensino fundamental anos finais. Para tanto, traçou-se como objetivo específico identificar a presença dos fenômenos semânticos da hiperonímia e da hiponímia em atividades no *corpus*, constituído pelo livro didático “Geração Alpha: língua portuguesa”, do 7º ano, de Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, 2018. Os Critérios de seleção do *corpus* consistem em virtude de pertencer à coleção adotada em escola pública que faz parte da área de abrangência da UEMASUL. Além disso, trata-se de um livro aprovado pelo PNLD, com ciclo de 2020 até 2023.

A relevância do estudo traduz-se em ser um assunto abordado em sala de aula. Desse modo, direciona-se aos alunos do ensino fundamental – anos finais, em virtude de ser uma etapa na qual os alunos deparam-se com

novos desafios no ensino. É no Ensino Fundamental que se ampliam os conhecimentos já conquistados na etapa anterior. Para tanto, ressaltam-se instrumentos que possibilitem o desenvolvimento das práticas de linguagem. Neste artigo, utilizou-se aporte teórico em Henriques (2011), Costa (2018), Abrahão (2018) entre outros. O caminho metodológico deste estudo consiste em pesquisa qualitativa e documental, tendo em vista que é um processo que requer um olhar interpretativo e tratamento analítico para com as informações. Além disso, seguiu os seguintes aspectos de análise: introdução, organização e hiperônimos e hipônimos.

Este estudo organiza-se em três seções. A primeira seção, Exposições teóricas: hiperônimos e hipônimos, trata-se de uma síntese acerca das teorias quanto ao objeto de estudo na semântica. A segunda seção, Hiperônimos e hipônimos na BNCC, reflete o que preconiza o documento normativo. A terceira seção, Hiperônimos e hipônimos no livro didático de Língua Portuguesa, apresenta o *corpus* da pesquisa, assim como as motivações para sua escolha. Têm-se também as subseções: Primeiro aspecto de análise: introdução, Segundo aspecto de análise: organização e Terceiro aspecto de análise: hiperônimos e hipônimos, que apresenta o material pesquisado, sua estrutura e o texto que aborda os fenômenos semânticos estudados, bem como as considerações finais, na qual são expostos os resultados obtidos neste estudo.

2. Exposições Teóricas: hiperônimos e hipônimos

A linguagem em uso produz diversos processos de significação. Nesse contexto, as palavras adquirem novos sentidos conforme os contextos em que são inseridas. Nesse contexto de estudos linguísticos, a semântica é a ciência que se volta para a compreensão do significado das palavras. Nesse aspecto, a semântica é conceituada como “ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado” (FERRAREZI JR, 2008, p. 21). Em virtude disso, observa-se a relevância por buscar a compreensão das relações de sentido. Nessa perspectiva, Henriques (2018) esclarece:

A SEMÂNTICA se preocupa com “mecanismo e operações relativos ao sentido, através do funcionamento das línguas naturais.” [...], tentando explicar os elos que existem entre os comportamentos discursivos num dado envolvimento, constantemente renovado, e as representações mentais que parecem ser partilhadas pelos usuários das línguas naturais. (HENRIQUES, 2018, p. 1).

Sendo a linguagem dinâmica e constituída de interações, o olhar recai sobre a produção de sentidos no funcionamento da língua. Na prática

escolar, isso implica observar as palavras para além do sentido denotativo. E, com isso, perceber a existência de vários fenômenos semânticos.

Nesse estudo, o foco recai sobre os fenômenos semânticos hiperônimos e hipônimos inseridos no livro didático do ensino fundamental – anos finais –, tomando como base as concepções de Abrahão (2018, p. 139), ressaltando que o tratamento desses fenômenos, “nas aulas de ensino de língua é inegável (...)”. Nas aulas de língua portuguesa, a atenção está voltada para o texto argumentativo. Nesse viés, é necessário que as produções textuais estabeleçam as relações entre as partes do texto de maneira que as construções textuais sejam coesivas e sem repetições desnecessárias. Nesse sentido, hiperônimos e hipônimos, ao estabelecerem as relações de palavras existentes com sentidos gerais e específicos, contribuem para que no texto haja uma organização e progressão.

Na acepção teórica de Abrahão (2018), hipônimos e hiperônimos são processos significativos conceituados como:

A hiponímia é uma relação existente entre palavras de sentido mais específico com outras de sentido mais genérico. Assim, vaca está numa relação de hiponímia com mamífero e este com animal[...]. Já a hiperonímia estabelece uma relação inversa entre os itens lexicais, ordenando-os dos termos mais gerais para os mais específicos, numa relação “para cima”. Animal está numa relação de hiperonímia com mamífero, e este, com vaca. (ABRAHÃO, 2018, p. 133)

Observa-se no estudo da linguagem que hiponímia e hiperonímia compreendem em estratégias específicas, que contribuem para a clareza do texto. Desse modo, a partir de escolhas lexicais adequadas que contemplem termos específicos ou abrangentes estabelece-se a qualidade textual. Na sala de aula, o foco é a argumentação, o tratamento desses fenômenos semânticos é fundamental para contribuição da compreensão acerca da linguagem e seus movimentos no meio social.

Nessa perspectiva, Henriques (2011), em seu estudo acerca do léxico, hiponímia e hiperonímia são relações de sentido que possuem uma implicação convergente ao tratarem da ideia de parte e todo. Para tanto, o autor estabelece que hiponímia trata “do significado específico para o geral” e hiperonímia “do significado geral para o específico” (HENRIQUES, 2011, p. 13). Com base nessas asserções, ressaltava a relevância desses fenômenos semânticos nas construções textuais. Para o autor, hiponímia e hiperonímia atuam como ferramenta coesiva em um texto.

Avançando nessa questão, Abrahão (2018, p. 136) ressalta que,

A hiponímia estabelece uma relação argumentativa indispensável à clareza do texto ou discurso. Uma ideia ou conceito sempre acarreta outra, e, se essa relação não estiver bem organizada no texto, o leitor demora a compreender o que está sendo dito. (ABRAHÃO, 2018, p. 136)

A hiponímia é uma ferramenta que evita repetições desnecessárias que podem comprometer o entendimento do texto. Além disso, é nesse contexto das produções desses alunos que eles refletem acerca das escolhas lexicais adequadas para utilização durante a elaboração do texto. E a relevância de hipônimos e hiperônimos para a progressão textual se dá por serem elementos que contribui na retomada de ideias anteriores e, dessa maneira, evitem as repetições que implicam no entendimento do texto.

3. Hiperônimos e hipônimos na BNCC

O ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está organizado em cinco áreas do conhecimento e para cada área existem competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino fundamental. Além disso, tem-se para cada componente um conjunto de habilidades que se configuram como aprendizagens essenciais para os alunos. A área de linguagens é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, para os anos finais do Ensino Fundamental, inclui-se a Língua Inglesa.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 63), o objetivo da área de linguagem é “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas”. Estes componentes, por sua vez, visam ampliar o conhecimento do aluno. Em relação ao componente Língua Portuguesa, a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) baseia-se em uma concepção enunciativo-discursiva. Desse modo, as práticas de reflexão acerca da língua assumem o texto como centralidade e ponto de partida para ensino e aprendizagem. E, a partir disso, ampliam-se as condições de compreensão em torno das escolhas lexicais adequadas durante a construção de um texto e seus contextos de produção.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental – Anos Finais–, propõe a compreensão da língua com base na reflexão acerca do seu funcionamento. Além disso, é nessa etapa que se amplia o contato com os gêneros textuais que circulam no meio social. As abordagens são pautadas em consonância com a prática de linguagem que, por sua vez, consistem nos eixos de leitura, escrita ou

oralidade/semiótica. Para tanto, cada eixo estabelece relações com práticas de linguagem e campos de atuação. Desse modo, almeja-se ampliar a compreensão dos textos que circulam no meio social. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017), para o ensino de língua portuguesa – Anos Finais –, indica habilidades específicas que devem ser consideradas no processo de ensino para reflexão acerca da língua. Entre as habilidades, tem-se:

(EF67LP25) reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática dos seus textos. (BRASIL, 2017, p. 167)

As habilidades na BNCC (BRASIL, 2017) são apontadas como noções essenciais para o aluno conhecer o sistema da língua. Observa-se que esta habilidade ressalta a relevância dos hipônimos e hiperônimos como elementos importantes para a organização e coesão.

4. Hiperônimos e hipônimos no livro didático de Língua Portuguesa

O *corpus* é constituído pelo livro didático “Geração Alpha: língua portuguesa”, do 7º ano, de Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira, Greta Marchetti. Trata-se de uma obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação, em 2018. A obra selecionada faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ciclo 2020 até 2023.

A seleção do *corpus* ocorreu em virtude de ser adotada em alguns municípios da área de atuação da UEMASUL, como é o caso de Estreito e Cidelândia, por exemplo. A seguir, refletem-se os aspectos de análise: introdução, organização e hiperônimos e hipônimos.

4.1. Primeiro aspecto de análise: Introdução

O primeiro aspecto de análise é a introdução, nela a equipe editorial realiza a apresentação do livro didático. Essa exposição é iniciada com uma saudação aos alunos, logo em seguida, os autores direcionam reflexões sobre os desafios de ser jovem no século XXI, em virtude das variadas formas de linguagem, num contexto social marcado por diferenças que afetam sobremaneira a juventude. “Ser jovem no século XXI significa estar em contato constante com múltiplas formas de linguagem, uma imensa

quantidade de informações e inúmeras ferramentas tecnológicas.” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p. 3).

É neste viés que os autores pretendem, por meio das abordagens realizadas no livro didático, promover maior criticidade nos alunos. Busca-se com isso dar-lhes mais autonomia enquanto ser social, ressaltando valores importantes para esta convivência, além de possibilitar ao discente o desenvolvimento de habilidades que o permita fazer escolhas conscientes em sua vida. “(...) se torne um(a) jovem atuante da sociedade do século XXI, que seja capaz de questionar o mundo à sua volta e de buscar respostas e soluções para os desafios do presente e para os que estão por vir” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p. 3).

4.2. Segundo aspecto de análise: organização

No segundo aspecto de análise que trata da organização, iniciamos com a apresentação da capa, conforme a Figura 1:

Figura 1: “Geração Alpha: língua portuguesa”.



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018).

Na capa, verifica-se o selo que autoriza seu uso na rede pública de ensino. Observa-se a predominância da cor vermelha, que remete à transformação, energia, condizente com a mensagem de apresentação dos autores do livro aos alunos, além da imagem de adolescentes brincando, na tentativa de capturarem as letras, que fluem pelo ar.

Logo após a apresentação, os autores propõem aos alunos para conhecerem seu livro didático. Nesta parte do material é mostrado cada item dessa organização. Na sequência, verifica-se a “abertura de unidade”, que apresenta o gênero textual que será estudado, além do tópico “primeiras ideias”, que consiste em questões para estimular e correlacionar o assunto da unidade. Outros pontos relevantes são a “leitura de imagem”, que serve

para identificar o que o aluno conhece do assunto e “questão de valor”, que consiste em uma pergunta, para que o discente possa refletir sobre valores como solidariedade e justiça.

Nessa exposição inicial sobre a **organização** do livro, os “capítulos” trazem um “texto de leitura”, acompanhados do boxe “O que vem a seguir”, para facilitar a compreensão no processo de leitura. Já as “seções de capítulos” estão organizadas em: “texto em estudo”, com o objetivo de possibilitar ao aluno o desenvolvimento do aprendizado na língua portuguesa; “A língua na real”, que apresenta situações diversas do cotidiano no uso da língua; “A escrita em pauta”, com atividades para verificação do processo de aprendizagem e; “Agora é com você”, propõe que o discente desenvolva um texto do gênero indicado.

Ao final de cada seção, têm-se também as “atividades” por meio da “língua em estudo”, que tem como objetivo ampliar as mais variadas habilidades e “uma coisa puxa outra”, nela é sugerido para o aluno que ele faça diálogos entre os textos, dessa forma, ampliará seu entendimento acerca do que aprendeu.

O livro didático está estruturado em oito unidades, sendo que cada uma delas é constituída entre dois a três capítulos. No início das unidades, é apresentado o gênero textual a ser trabalhado e nos capítulos um texto para leitura do referido gênero, no intuito de aproximar o aluno das mais variadas formas existentes de linguagem, considerando as realidades e desafios impostos em seu cotidiano, buscando prepará-lo por meio do estudo da língua portuguesa a ser capaz de compreender o que está à sua volta.

No sumário, não se evidencia abordagens sobre hiperônimos e hipônimos. Nesse sentido, achou-se necessário realizar uma verificação dos assuntos sugeridos, para poder se discutir sobre os fenômenos semânticos em questão. Para tanto, achou-se necessário elaborar quadros para ilustrar tal comprovação.

Na sequência, nos Quadros 1, 2 e 3, é possível verificar quais temáticas os autores direcionam para serem trabalhadas no 7º ano, do ensino fundamental.

Círculo Aluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quadro 1: Organização das unidades 1, 2 e 3.

Unidade 1 – Texto e Texto Dramático	Capítulo 1 – Os efeitos do contexto	Texto: “A escrita de Van Gogh”, de Sérgio Felber. Texto em estudo: Uma carta para uma Amanteira. Língua em estudo: Palavras que acompanham o substantivo e palavras substantivadas. Atividades: A língua na real: Os modificadores do substantivo e a posição do estudo. Agora é com você! Escrita de texto.
	Capítulo 2 – Poesia da imaginação	Texto: “A porta aberta” de Sôti (Teresa Teófilo Ribeiro). Texto em estudo: Língua em estudo: Perífrase; Atividades: A língua na real: A posição dos determinantes e modificadores do substantivo. Escrita em grupo. Emprego do e do de.
	Capítulo 3 – O texto no palco	Texto: “A invenção” de Jorge Amado. Texto em estudo: Agora é com você! Escrita de texto dramático.
Unidade 2 – Língua e Língua	Capítulo 1 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros”, de Lúcia Fátima de Almeida. Texto em estudo: Uma carta para uma Amanteira. Língua em estudo: Língua em estudo: Primitivos próprios, de fundamento e determinativos. Atividades: A língua na real: Os pronomes e a posição. Agora é com você! Escrita de texto.
	Capítulo 2 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros”, de Lúcia Fátima de Almeida. Texto em estudo: Língua em estudo: Primitivos próprios, de fundamento e determinativos. Atividades: A língua na real: Os pronomes e a posição. Agora é com você! Escrita de texto.
Unidade 3 – Língua e Língua	Capítulo 1 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros”, de Lúcia Fátima de Almeida. Texto em estudo: Língua em estudo: Língua em estudo: Primitivos próprios, de fundamento e determinativos. Atividades: A língua na real: Os pronomes e a posição. Agora é com você! Escrita de texto.
	Capítulo 2 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros”, de Lúcia Fátima de Almeida. Texto em estudo: Língua em estudo: Língua em estudo: Primitivos próprios, de fundamento e determinativos. Atividades: A língua na real: Os pronomes e a posição. Agora é com você! Escrita de texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No detalhamento das unidades 1, 2 e 3, é possível verificar que os fenômenos semânticos hiperonímia e hiponímia não são elencados em sua construção.

Observa-se que os autores se apoiam em variados tipos egêneros textuais para realizar as discussões em cada capítulo, como o estudo de “Palavras que acompanham o substantivo e palavrassubstantivadas”, “A posição dos determinantes e modificadores do substantivo” e “Escrita de texto dramático”. A construção das demais unidades seguem um roteiro semelhante. No Quadro 2, verifica-se a disposição desse bloco, conforme é ilustrado a seguir:

Quadro 2: Organização das unidades 4, 5 e 6.

Unidade 4 – Representação	Capítulo 1 – O grupo dos chibros	Texto: “O grupo dos chibros” (Epoca). Texto em estudo: Uma carta para uma Amanteira. Língua em estudo: Língua em estudo: Palavras que acompanham o substantivo e palavras substantivadas. Atividades: A língua na real: Os modificadores do substantivo e a posição do estudo. Agora é com você! Escrita de texto.
	Capítulo 2 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros” (Epoca). Texto em estudo: Língua em estudo: Língua em estudo: Palavras que acompanham o substantivo e palavras substantivadas. Atividades: A língua na real: Os modificadores do substantivo e a posição do estudo. Agora é com você! Escrita de texto.
Unidade 5 – Língua e Língua	Capítulo 1 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros” (Epoca). Texto em estudo: Língua em estudo: Língua em estudo: Palavras que acompanham o substantivo e palavras substantivadas. Atividades: A língua na real: Os modificadores do substantivo e a posição do estudo. Agora é com você! Escrita de texto.
	Capítulo 2 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros” (Epoca). Texto em estudo: Língua em estudo: Língua em estudo: Palavras que acompanham o substantivo e palavras substantivadas. Atividades: A língua na real: Os modificadores do substantivo e a posição do estudo. Agora é com você! Escrita de texto.
Unidade 6 – Língua e Língua	Capítulo 1 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros” (Epoca). Texto em estudo: Língua em estudo: Língua em estudo: Palavras que acompanham o substantivo e palavras substantivadas. Atividades: A língua na real: Os modificadores do substantivo e a posição do estudo. Agora é com você! Escrita de texto.
	Capítulo 2 – Língua e sociologia	Texto: “O grupo dos chibros” (Epoca). Texto em estudo: Língua em estudo: Língua em estudo: Palavras que acompanham o substantivo e palavras substantivadas. Atividades: A língua na real: Os modificadores do substantivo e a posição do estudo. Agora é com você! Escrita de texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 2, verifica-se uma continuidade no formato das unidades e capítulos. Nessas unidades são pautadas a “Reportagem”, “Poema Narrativo e Cordel” e “Carta do Leitor e Carta de Reclamação”, dando foco às temáticas “O verbo e sua estrutura”, “Como fazer uma reportagem em áudio?” e “O uso de frases nominais na construção de títulos”.

A seguir, no Quadro 3, exemplifica-se a disposição das unidades 7 e 8:

Quadro 3: Organização das unidades 7 e 8.

Unidade 7 - Carta do Leitor e Carta de Reclamação	Capítulo 1 - A voz do leitor	Texto: Carta do leitor (Superintendente); Texto em estudo: Uma coisa puxa outra; A carta aberta; Língua em estudo: Transitividade verbal; Atividades; A língua na real: A transatividade e o contexto; Agora é com você! Escrita de carta do leitor.
	Capítulo 2 - Atitude cidadã	Texto: Carta de reclamação do arte Reclama AQUE; Texto em estudo; Língua em estudo: Objeto direto e objeto indireto; Atividades; A língua na real: Os objetos e o contexto; Escrita em pauta: Mas e sua; Eu e a; São e a fim de; Agora é com você! Escrita de carta de reclamação
Unidade 8 - Artigo de Opinião	Capítulo 1 - A opinião de especialista	Texto: “Reprogramando o futuro da educação”, de Adriana K. Koleski; Texto em estudo; Uma coisa puxa outra: Quem faz sua cabeça?; Língua em estudo: Predicado verbal e predicado nominal; Atividades; A língua na real: O verbo significativo e a sequência de ações; Agora é com você! Escrita de artigo de opinião.
	Capítulo 2 - Crítica à realidade	Texto: “A revolução da infância e adolescência”, de Ilsey Stahl; Texto em estudo; Língua em estudo: Verbo de ligação e predicativo do sujeito; Atividades; A língua na real: Predicado nominal na construção de descrições e definições; Escrita em pauta: Emprego de sc, sc e xc; Agora é com você! Escrita de artigo de opinião.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 3, também não são observadas propostas que abordem de maneira explícita a utilização dos hiperônimos e hipônimos. Com foco nos gêneros textuais “Carta do Leitor e Carta de Reclamação e Artigo de Opinião”, nessas unidades são abordadas temáticas como: “Predicado verbal e predicado nominal” e “Emprego de sc, sc e xc”. Além dessa organização por capítulos, no final de cada unidade ocorrem “atividades integradas” e “ideias em construção”, que servem para revisar o que foi estudado naquele bloco. O professor pode utilizar também “atividades integradas” para promover uma avaliação final. Há, ainda, a seção “investigar”, nas unidades 4 e 7. Na primeira, há uma proposta para pesquisar sobre a juventude brasileira e, na segunda, sobre os serviços públicos. Ambas consistem em sugerir aos alunos que pesquisem e reflitam sobre as temáticas, utilizando-se das pesquisas documental e de campo.

4.3. Terceiro aspecto de análise: Hiperônimos e hipônimos

O terceiro aspecto de análise trata dos Hiperônimos e hipônimos, assim, o poema selecionado está localizado no livro didático “Geração

Alpha: língua portuguesa”, do 7º ano, Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 204). Na proposta apresentada, os autores sugerem que, a partir do poema “Velha história”, de Mário Quintana, os alunos possam produzir seu próprio poema narrativo. Para este estudo, no entanto, decidiu-se investigar hiperonímia e hiponímia, tendo em vista que não se apresentam de maneira explícita no livro didático e, conforme visto, há a necessidade de trabalhá-los no referido ano, segundo orienta a BNCC. A seguir, a transcrição do poema:

Velha história, de Mário Quintana

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho. Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente. E desde então ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelos cafés. [...]

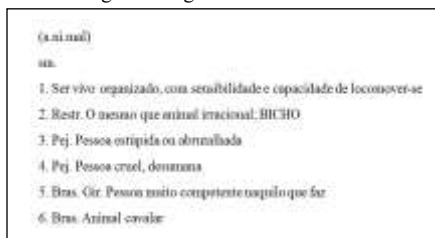
Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho:

“Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!”...

Dito isto, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n’água. E a água fez um redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado... (AYALA, 2015 apud COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI; 2018, p. 204)

Observa-se que é possível abordar hiperônimos e hipônimos. No dicionário Caldas Aulete (2011), indicado para consulta de significados no ensino fundamental, checkou-se a definição das palavras “animal” e “família”, conforme figuras 2 e 3:

Figura 2: Significado de “animal”.

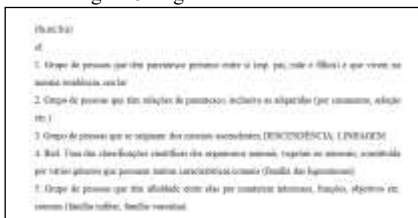


Fonte: Digital. Disponível em: <https://aulete.com.br/animal>.

Na definição da palavra “animal” e verificando o contexto que ela foi empregada no poema utilizado, comprova-se que ela estabelece uma relação de hiperonímia com “cachorrinho” e “peixinho”.

Na figura 3, constata-se que o significado da palavra “família” pode ser utilizado para abordagem de hiperonímia, tendo em vista que no contexto ela abrange o significado de outras palavras que estão no texto, evitando sua repetição:

Figura 3: Significado de “família”.



Fonte: Digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/fam%C3%ADlia>.

Na mesma linha e associando sua utilização no poema “Velha história, a palavra “família” também estabelece uma relação de hiperonímia com os termos “mãe”, “pai”, “tia”, “irmãozinhos”.

A partir dessa constatação e tomando como base a teoria estudada, verificou-se que ambas contribuem na formação do aluno, no que tange ao desenvolvimento da capacidade de associar sentidos entre as palavras, conforme apontam as figuras 4 e 5:

Figura 4: Hiperônimo de “peixinho” e de “cachorrinho”.

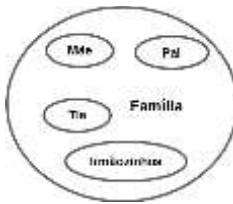


Fonte: Produzido pelas autoras.

Na figura 4, observa-se que “animalzinho” está em uma relação de hiperonímia com “peixinho” e “cachorrinho”, assim como “peixinho” e “cachorrinho” são hipônimos de “animalzinho”.

Na figura 5, é possível verificar os hipônimos de “família”:

Figura 5: Hipônimos de “família”.



Fonte: Produzido pelas autoras.

Na figura 5, constata-se que as palavras “mãe”, “pai”, “tia”, “irmãozinhos” são hipônimos de “família”, assim como “família” está em uma relação de hiperonímia. Dessa forma, comprova-se a possibilidade de desenvolver atividades sobre estes fenômenos semânticos em sala de aula, a partir do poema mencionado.

Além da alternativa vislumbrada no livro didático, propõe-se diálogos entre textos, por meio de um conto e um caça-palavras. O primeiro consiste no “Era uma vez o jogo da dis(con)concórdia”, elaborado pela participante voluntária do Projeto de extensão, Aline Marques Borges Alves, conforme transcrição a seguir:

Era uma vez o jogo da dis(con)concórdia

Certa vez, no curso de Semântica em Questão, a professora Sônia falava sobre os fenômenos semânticos, quando, de repente, Hiponímia e Hiperonímia abriram uma discussão:

– Com toda certeza, eu sou o fenômeno semântico mais importante! – Exclamou Hiponímia.

– Como? – Retrucou Hiperonímia – É lógico que eu sou o fenômeno mais extraordinário. Quer ver?

– Quero, sim! – Respondeu Hiponímia, já impaciente com a audácia de Hiperonímia.

– Vamos lá, então! Você sabe que uma palavra com significado mais abrangente, mais geral, é um hiperônimo, não sabe?

– Lógico que sei! – Exclamou Hiponímia. – E as minhas, que são bem mais específicas, quando querem definir algo? Realmente, você não me conhece!

– Vejamos, então, o que é mais fácil definir. Você saberia me dizer qual palavra é Hiperônimo de armário? – Perguntou Hiperonímia.

– Hum! Tenho que pensar! Como você disse, sua abrangência é bem maior, mas vou arriscar. Seria móvel? Perguntou Hiponímia.

– Olha, você acertou! Sua vez agora! – Respondeu Hiperonímia.

– Hipônimo de esporte, que é praticado na água, você sabe? – Indagou Hiponímia.

– Essa é muito fácil! Com toda certeza é natação! – Respondeu Hiperonímia

– Agora você não vai acertar! Saberá me dizer qual o Hiperônimo de manga? Mais algumas dicas! É comestível, obtido a partir de certas plantas cultivadas ou silvestres e costuma ser ingerida como sobremesa?

– Essa eu sei! – Exclamou Hiponímia – Fruta! Acertei?

E assim, elas passaram horas, brincando de perguntas e respostas. Apareceu um hipônimo de flores (Orquídea); hipônimo de cor (verde); Hiperônimo de gripe, resfriado, dengue, COVID- 19 (doença); depois veio um hipônimo de país e com as características, imediatamente se percebeu que era o Brasil. Logo em seguida, falaram do hipônimo de ave (que possui hábitos noturnos), na hora a turma respondeu que era a coruja.

O certo é que, nessa brincadeira, elas perceberam que ambas são fundamentais na elaboração do sentido que se deseja atingir, quando se elabora um texto e decidiram que não compensava aquela longa discussão. E foi assim, que viveram em harmonia para sempre!

Fonte: elaborado pela participante voluntária do Projeto de extensão, Aline Marques Borges Alves.

Este conto consiste em uma sugestão para a realização do estudo dos hiperônimos e hipônimos em sala de aula, para que o aluno possa aprofundar e fixar ainda mais a temática. Como se observa, o conto oferece um jogo de palavras, por meio de uma conversa entre os fenômenos semânticos estudados, que disputam por meio de perguntas e respostas, como se fosse adivinhações, de quem é o mais importante. No entanto, ao final da conversa, compreendem que ambos são fundamentais na organização dos elementos dispostos no texto.

Na figura 6, o segundo diálogo entre textos sugerido é o caça-palavras, que também é elencado como uma proposta extra para trabalhar a temática em questão.

Figura 6: Brincando com os hiperônimos e hipônimos.



Fonte: Produzido pelas autoras.

A partir das palavras destacadas no conto, o caça-palavras vem também como mais uma opção acerca dos fenômenos semânticos que são pausados neste estudo. Por sua vez, o discente terá a oportunidade de estudá-los brincando, situação pertinente ao se considerar o público-alvo ao qual é direcionada esta proposta.

5. Considerações finais

Este artigo procurou refletir sobre a abordagem dada aos hiperônimos e hipônimos na sala de aula do ensino fundamental anos finais na região tocantina do Maranhão, por meio do livro didático do 7º ano. Neste processo, confirmou-se a ausência na abordagem de maneira explícita de tais fenômenos. Nesse sentido, cabe ao professor criar e/ou buscar mecanismos para desenvolver em seus alunos as habilidades que são atinentes ao estudo da hiperonímia e hiponímia, em virtude da importância que ambas desempenham no processo de construção de textos, como é o caso da coesão textual.

Destarte, entende-se que trazer o estudo dos hiperônimos e hipônimos, de forma evidente no livro didático, possibilitará ao professor não incidir no erro de não abordá-los em sala de aula. Desse modo, o professor contará com mais recursos que possibilitem que o aluno faça o uso consciente da língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Virgínia B.B. *Semântica enunciação e ensino*. Vitória: EDUFES, 2018.

AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 mai. 2022.

COSTA, Lopresti; Nogueira, Everaldo; MARCHETTI, Greta. *Língua Portuguesa: Geração Alpha, 7º ano*. São Paulo: SM Educação, 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. São Paulo: Autêntica, 2018.

CRESWELL, John Ward. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. Porto Alegre: Artemed, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

**IDENTIDADE INDÍGENA EM JOGO:
O POSICIONAMENTO DO SUJEITO NA PRODUÇÃO
DISCURSIVA DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS**

Luama Socio (UNITINS)

luamasocio@gmail.com

RESUMO

Este é um trabalho de análise do pensamento e do discurso indígena brasileiro produzido por Ailton Krenak e Davi Kopenawa Yanomami tendo por base a noção de “jogo de linguagem” pensada pela filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein para caracterizar a ausência de uma propriedade essencial relacionada ao conhecimento à medida que este se forje através de uma pluralidade de jogos linguísticos – demonstrativos do caráter cambiável das intenções dos sujeitos discursivos –, os quais são responsáveis por determinar os significados contextuais. O indígena sabe exatamente quem ele é. Por isso é claro na sua comunicação. Os não-indígenas ousam muitas vezes classificar esse “saber” de infantil, tentando reduzi-lo a uma espécie de “imitação” de “eu” ou de sujeito. Colocando-se acima dos indígenas, os não-indígenas reduzem-nos a uma imitação inalcançada de seus próprios eus. Se linguagem (assim como tudo o que é lógico-simbólico) é mediação de relações, esta noção só pode ser habilitada por uma razão, uma ideia de posicionamento.

Palavras-chave:

Pensamento indígena. Jogos de linguagem. Discurso indígena brasileiro.

ABSTRACT

This is an analysis of Brazilian indigenous thought and discourse produced by Ailton Krenak and Davi Kopenawa Yanomami, based on the notion of “language game” conceived by Ludwig Wittgenstein’s philosophy of language to characterize the absence of an essential property related to the knowledge as it is forged through a plurality of linguistic games – demonstrative of the changeable character of the discursive subjects’ intentions –, which are responsible for determining the contextual meanings. The indigenous person knows exactly who he is. So be clear in your communication. Non-indigenous people often dare to classify this “knowledge” as childish, trying to reduce it to a kind of “imitation” of “self” or subject. By placing themselves above indigenous people, non-indigenous people reduce them to an unattainable imitation of their own selves. If language (as well as everything that is logical-symbolic) is the mediation of relations, this notion can only be enabled by a reason, an idea of positioning.

Keywords:

Indigenous thought. Language games. Brazilian indigenous discourse.

1. Introdução

Ideias depreendidas da filosofia da linguagem de Ludwig

Wittgenstein, desenvolvidas em sua obra *Investigações Filosóficas*, publicada pela primeira vez em 1953, indicam caminhos fecundos em direção à compreensão da emergência da diversidade discursiva como a única universalidade possível de ser atribuída ao fenômeno da linguagem. Desafiando a abordagem da tradição lógica aristotélica que define a linguagem como uma espécie de invólucro de essências significativas, a filosofia de Wittgenstein realiza uma ideia oposta, qual seja, a de que os significados são passíveis de ser definidos a partir das situações linguísticas em suas atualizações. Trata-se de uma filosofia que chega a esse resultado a partir de uma operação minuciosa de análise sobre a tradição histórica da fundamentação lógica da gramática, a qual acaba por revelar a inexistência da universalidade de proposições "atômicas" ou elementares, do que decorre a desconstrução da ideia de linguagem como algo capaz de revelar uma verdade sobre um mundo separado dela, porém constituído como seu conteúdo, o qual poderia ser alcançado mediante o grau de exatidão envolvido na utilização gramatical.

Dentre os conceitos da filosofia da linguagem de Wittgenstein sobressaem-se expressões-chaves tais como “jogos de linguagem” e “forma de vida”. No contexto da obra desse filósofo, a finalidade da língua não se limita à representação do mundo na ausência do mundo, como um espelho. Uma finalidade, por exemplo, pode ser definida pela composição de sua utilização associada a um tipo de ação física ou gestos (tome-se os exemplos do parágrafo 6 das *Investigações Filosóficas*). Neste caso, significados não se reportam a conteúdos outros, mas sim concretizam uma realidade dada num contexto quicá formado por elementos que não sejam apenas da linguagem verbal. Sendo assim a significação de uma linguagem que não se limita à representação, ou seja, que se presta ao uso no momento da ação, não pode ser explicada por uma essência universal, mas pode talvez ser descrita em sua singularidade. É o que Wittgenstein faz em seu próprio discurso nas *Investigações Filosóficas*, organizado como uma sucessão de exemplos diversificados de situações linguísticas. Dessa demonstração da diversidade de situações linguísticas é que sobressai as ideias de “jogos de linguagem” e de “forma de vida”, a primeira designando noções conjugadas de contexto e singularidade e a segunda apontando para noções de dinâmicas de variabilidades intrínsecas aos fenômenos de caráter vital.

A despeito da enorme influência de Wittgenstein para a filosofia da linguagem associada à epistemologia, sob vários ângulos, a partir do século XX, destaca-se neste artigo apenas uma das noções derivadas de

consequências das ideias de “jogo de linguagem” e de “forma de vida” a saber: a noção de sujeito (como forma de vida), legitimada pela tomada de posição da visão de mundo indígena num contexto político discursivo (jogo de linguagem) em nível de expressão de interesses e produção de conhecimento compartilhados em escala mundializada.

Em complementaridade à questão epistemológica, associamos às nossas reflexões alguns tópicos da teoria do discurso de Michel Foucault evidenciados em *A ordem do discurso*, texto de sua aula inaugural no Collège de France em 1970. Embora desvinculada de uma conexão direta com a filosofia de Wittgenstein, a obra de Michel Foucault introduz ideias capazes de elucidar questões relevantes sobre as condições de aparecimento dos discursos (dos jogos de linguagem como formas de vida nos termos de Wittgenstein). Destacam-se dentre essas elucidações: o controle, seleção e organização exercidos pelas sociedades sobre os discursos; as interdições e procedimentos de exclusão principalmente sobre áreas discursivas associadas a questões políticas; a ligação do discurso com o desejo e com o poder detectada como contraparte da interdição.

No contexto da emergência dos discursos indígenas brasileiros nos ambientes de comunicação e trocas de saberes veiculados pelos espaços midiáticos e cibernéticos da contemporaneidade as filosofias de Wittgenstein e Foucault iluminam alternativas de compreensão sobre o sentido e o poder de tais discursos, os quais desafiam lógicas discursivas associadas aos significados das mensagens, confrontadoras de estruturas epistemológicas eurocêntricas e também vinculadas à afirmação identitária, confrontadoras de estruturas das políticas vigentes.

Destarte, os discursos de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, eminentes pensadores e mediadores de vozes dos povos indígenas brasileiros, podem e devem ser compreendidos como obras de conhecimento e como obras de luta política à medida que fazem emergir sujeitos, com seus pontos de vista específicos, historicamente silenciados desde os inícios da expansão europeia para os outros continentes até a contemporaneidade. Esses sujeitos que ora emergem, apontam para horizontes de renovação epistemológica e política que aparecem como alternativas importantes para impasses civilizatórios originados dos paradoxos do progresso segundo a mentalidade eurocêntrica que, a despeito do argumento desenvolvimentista, desemboca na destruição dos recursos naturais do planeta, na manutenção da violência como base das estruturas civilizatórias e força de desumanização cultural permeadas pela combinação dos desenvolvimentos científicos associados à produção capitalística e organização centralizada

de poder nas sociedades para a globalização.

2. Clareza e posicionamento

Sabe-se que o pensamento indígena, considerado como uma das raízes da formação do povo brasileiro (Darcy Ribeiro), desafia a ordem dos valores culturais impostos pelo pensamento eurocêntrico. Nesse sentido propõe hoje uma espécie de recolocação da noção de “participação democrática” por uma certa analogia com o exercício da radicalidade iluminista, renovando a racionalidade através de uma espécie de elementaridade trivial derivada da clareza do posicionamento discursivo:

Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade – que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições –, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela. (KRENAK, 2020, p. 8)

A leitura do trecho acima, assim como a leitura da maioria dos textos indígenas, é passível de provocar no leitor uma notável impressão de clareza. Tal termo, como metáfora para qualidades relativas à precisão gramatical conducente à compreensão dos sentidos, nos instiga a interrogar sobre seu próprio objeto: o que é claro aqui? E logo percebe-se que a resposta está na evidente precisão da marcação do sujeito do discurso da qual deriva “geometricamente” todos os sentidos relacionados aos variados temas desse mesmo discurso. Aqui é o sujeito sinalizado recorrentemente pela primeira pessoa no plural que se movimenta por entre as predicções à guisa de argumentos delineando-se como centro reiterado e, portanto, “clarificado”, do discurso. O predicativo “humano”, questionado em sua universalidade significativa, problematizado em desdobramentos e variabilidade de sentidos, é justificado pela própria recorrência do sujeito discursivo, de modo que o contraste argumentativo reforce a própria “humanidade” como significado do sujeito em questão.

Por outra, a predominância da estruturação paratática na organização discursiva favorece a impressão de clareza, delineando com precisão a “escolha” subjacente ao ato propositivo. É através dessa escolha que se funda também o sujeito em sua clareza. Interessantemente a força

epistêmica agregada ao discurso funda-se na exposição da trivialidade da estrutura propositiva à medida do delineamento de seu sujeito através da "escolha" inerente à própria estrutura linguística explicada ao modo de Wittgenstein por Luiz Henrique Lopes dos Santos:

O enunciado predicativo é caracterizado, portanto, como o veículo de uma escolha [...] Caracterizar a proposição como bipolar é entender que a essência da representação proposicional reside nessa escolha, no privilégio que por meio da proposição se atribui a um dos polos de uma alternativa em prejuízo do outro. (SANTOS, 1994, p. 22)

Segundo o professor André Porto, a explicação de Santos aponta para uma ideia ao mesmo tempo simples e revolucionária, qual seja, a de que “a significatividade envolve sempre uma escolha. O sentido, mesmo de uma frase afirmativa, depende sempre de uma opção contra um pano de fundo de alternativas possíveis que são deixadas para trás” (PORTO, 2012, p. 11).

Essas reflexões adequam-se em nível expressivo à própria construção discursiva de Ailton Krenak de modo exemplar:

O que estou tentando dizer é que a minha escolha pessoal de parar de derubar a floresta não é capaz de anular o fato de que as florestas do planeta estão sendo devastadas. Minha decisão de não usar automóvel e combustível fóssil, de não consumir nada que aumente o aquecimento global, não muda o fato de que estamos derretendo. (KRENAK, 2020, p. 28)

Ou seja, pela via da contraposição da observação do fato como poder, em contraste com a impotência do sujeito observador, o discurso ganha significatividade ao se colocar em jogo na forma mesma dessa aparência de assimetria paradigmática. A pertinência e o sentido do paradoxo contido no trecho acima pode ser iluminada por um pensamento de Wittgenstein:

Não existe uma proposição isolada. Pois o que chamo "proposição" é uma posição no jogo da linguagem. O que nos desorienta não é o fato de que posso olhar muito proximamente uma posição em um jogo sem descobrir que é uma posição em um jogo? (WITTGENSTEIN, 2010, p. 124)

Por certo a estrutura paratática pode ser considerada característica das construções discursivas associadas às culturas orais e, de fato, os discursos indígenas abordados neste artigo são construções orais registradas e posteriormente publicadas na forma escrita. Não obstante, não trata-se aqui de discursos provenientes de sujeitos não alfabetizados, mas sim de sujeitos aculturados, com domínio de uma segunda Língua (a portuguesa), incluindo a forma escrita, vinculados no entanto ao estilo da tradição de suas origens étnicas caracterizadas pela ausência da escrita. É possível

aumentar a hipótese de que a parataxe, a qual, pela evidente estruturação da redundância do sujeito promove sua “clareza”, revela, concomitantemente, um “modo” de pensar específico das culturas orais, o qual se fundamenta, em contraste à pretensa “objetividade” ou neutralidade das culturas escritas, justamente na subjetividade, como explica Walter Ong (1998, p. 57): “Para uma cultura oral, aprender ou saber significa atingir uma identificação íntima, empática, comunal com o conhecido”.

Pode-se refletir com isso, que justamente através das marcas específicas de sua estruturação é que a linguagem indígena nos “orienta” quanto à posição que ocupa no jogo ora considerado. Trata-se de um lugar que se confronta a mentalidade eurocêntrica moderna desde suas origens colonizantes, a qual pode ser caracterizada resumidamente como uma mentalidade de controle técnico sobre o mundo:

por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra sobretudo), apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que prescrevia [...] o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. (FOUCAULT, 1996, p. 16-7)

Um lugar que, na contemporaneidade, num embate com a cultura desse princípio de controle técnico, denuncia suas consequências e contradições por meio de uma espécie de reiteração discursiva da revelação dos princípios dessa cultura, localizados em seus sujeitos eurocêntricos, pelos sujeitos indígenas. Ao passo que o percurso eurocêntrico caminha através do apagamento dos sujeitos das ciências, forjando os valores científicos da neutralidade, imparcialidade e autonomia das ciências, ou dos sistemas econômicos como expressões estruturais de sociedades sem sujeitos, chegando à psicologia do maquínico, o discurso indígena desempenha a pessoalidade em todas as instâncias de poder desnudando as intencionalidades dos sujeitos através de suas posições no jogo de linguagem.

É certo que a característica da pessoalidade e da recorrência ao sujeito como centro da estruturação discursiva pode ser explicada de várias formas pelas pesquisas linguísticas conduzidas por observações antropológicas em que se evidencia o contraste entre pensamento situacional, presente nas culturas chamadas “primitivas” e pensamento categorial, considerado como definidor do pensamento “avançado” das culturas letradas:

[...] uma cultura oral simplesmente não lida com questões como figuras geométricas, categorização abstrata, processos de raciocínio formalmente lógico, definições ou até mesmo descrições abrangentes, ou auto-análise

articulada, nenhum dos quais deriva simplesmente do próprio pensamento, mas do pensamento formado pelo texto. (ONG, 1998, p. 68)

Sendo assim, a marca da oralidade associada à ideia de pensamento concreto em oposição à abstração, esta última sendo característica do tipo de estrutura das construções textuais das culturas letradas, ainda se constitui em estigma de inferioridade cultural, associando-se neste estigma, as culturas indígenas a uma ideia de estágio cultural infantil em comparação com o estágio adulto das culturas letradas, o que, na realidade, não faz sentido em nível epistemológico:

O pensamento oral, contudo, pode ser bastante sofisticado e, a seu próprio modo, reflexivo (...) Afirmar que os povos orais são fundamentalmente não inteligentes, que seus processos mentais são "toscos", é o tipo de julgamento que durante séculos fez com que estudiosos afirmassem falsamente que, em virtude de os poemas homéricos mostrarem tanta habilidade, deveriam ser essencialmente composições escritas. (ONG, 1998, p. 69-70)

O que observamos agora, sobre a pertinência e relevância dos discursos indígenas em relação a questões de interesse para a humanidade em nível global, tendo em vista, dentre outros problemas mundializados, o horizonte do esgotamento dos recursos naturais, é que justamente o ponto de vista situacional, concreto, revela-se portador da razão mais apropriada para se enfrentar os desafios da época.

3. O jogo de poder

Desde o título de seu discurso, *A vida não é útil*, Ailton Krenak faz o contraste do pensamento ameríndio em relação à ideologia eurocêntrica mencionada por Foucault, citada acima, no escopo da qual a utilidade aparece como justificação e finalidade do conhecimento. A possibilidade da contestação do pensamento hegemônico pelo discurso indígena indica o esgotamento da confiança nos valores que sustentam essa hegemonia pela própria epistemologia que lhe deu origem. Nesse sentido o pensamento indígena, através das marcas de sua tradição cultural, alinham-se agora ao contexto do discurso dos resultados das pesquisas científicas atualizadas:

Nossos anciões e líderes indígenas nos sussurraram, nos alertaram e nos gritaram sobre a agonia da Terra e como ela se voltaria sobre nós. [...] Enquanto o conhecimento tradicional indígena foi ignorado ou no máximo apropriado, o conhecimento científico passou a corroborar cada vez mais as falas de nossos ancestrais. [...] Governos do mundo inteiro se reuniram em novembro deste ano no Egito, em mais uma Conferência das Partes [...]. Porém transformam um dos debates mais urgentes da nossa geração em um

grande mercado do clima [...]. Eles mostram que governar pela morte é o que entendem de fato e atestam que o mercado verde, já conhecido como *greenwashing*, nasce com a necropolítica. (WERRERIA, 2022, [n.p.])

Destarte, obviamente pode-se considerar que a própria emergência dos discursos indígenas nos espaços de comunicação convencionados conforma-os como elementos do mesmo sistema que contestam, pois como nos explica Foucault:

A troca e a comunicação são figuras positivas que atuam no interior de sistemas complexos de restrição (...); o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (...); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso. (FOUCAULT, 1996, p. 38-9)

Essa aparente contradição pode ser iluminada pela ideia de “jogos de linguagem” de Wittgenstein, que nos ajuda a compreender como a multiplicidade de discursos singulares coexistem expressando a própria universalidade linguística. Limites fluidos se erguem entre os jogos de linguagem que se perfazem, ou seja, entre a linguagem como ela está se dando (no que ela efetivamente é – como ela se mostra – como ela é usada no próprio texto de Wittgenstein), e o que ela pretende veicular a partir das intenções organizadoras. Pois, precisamente a partir de seu método de operação com a linguagem através de exemplos Wittgenstein conduz-nos a duas reflexões importantes: num nível forte, as singularidades linguísticas compõem contextos específicos, incomensuráveis e intraduzíveis, num nível fraco, existem as vias de comunicação entre esses diversos contextos. Segue um exemplo da conclusão sobre as singularidades contextuais dos jogos de linguagem:

E Ludwig Wittgenstein, o filósofo mais influente do século XX, é considerado por muitos como aquele que mostrou que nosso discurso é uma série de jogos de linguagem mutuamente intraduzíveis e incomensuráveis. Não estamos praticando um grande jogo de linguagem, no qual existem padrões universais de racionalidade e onde tudo é inteligível para todo mundo, mas sim uma série de jogos de linguagem menores, cada um com seus próprios padrões internos de inteligibilidade. (SEARLE, 2000, p. 13)

No entanto, no nível da noção de semelhanças de família, ou seja, no nível da teia de relações da realidade da linguagem, o que interessa é a comunicação entre os jogos, e não que são incomunicáveis. Jogos de linguagem como formas de vida são formas práticas de se estar no mundo. Sendo assim, os sentidos da linguagem são apreendidos de toda a variedade incluída nesta prática (contexto) e não podem ser selecionados entre elementos privilegiados numa pretensão à verdade:

[...] o sujeito está ligado como um elemento em um composto químico. Mas

de onde conseguimos essa idéia? O conceito de atividade viva em contraste com fenômenos mortos. [...] Queremos dizer: “Quando queremos dizer alguma coisa, não há uma imagem morta (de nenhum tipo); é como se fôssemos em direção a alguém. Vamos ao que queremos dizer”. (WITTGENSTEIN, 2010, p. 117)

A metáfora química de Wittgenstein para a imagem do sujeito no jogo de linguagem pode ser complementada com a explicação de Foucault:

O sujeito fundante, com efeito, está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua; [...] Na sua relação com os sentido, o sujeito fundador dispõe de signos, marcas, traços, letras. Mas, para manifestá-los, não precisa passar pela instância singular do discurso. O tema que corresponde a este, o tema da experiência originária, desempenha um papel análogo. (FOUCAULT, 1996, p. 47)

Justamente essa estrutura discursiva legitimada pela ideia de linguagem como forma de vida da qual emerge o sujeito será evidenciada pelo posicionamento indígena. A própria noção de jogo de linguagem insere-se como um termo que, em si, descreve a primeira atitude reivindicada por Wittgenstein frente ao “problema” da linguagem: tudo o que é preciso entender é como a linguagem funciona. Não há nada oculto, o jogo é presente:

Kopenawa sabe bem o que sabem os Brancos; sabe que a única linguagem que eles entendem não é a da terra, mas a do território, do espaço estriado, do limite, da divisa, da fronteira, do marco e do registro. Sabe que é preciso garantir o território para poder cultivar a terra. Faz tempo que ele aprendeu a regra do jogo dos Brancos, e nunca mais esqueceu. Veja-se esta sua entrevista ao Portal Amazônia, concedida exatamente 26 anos após o colóquio com o general: *Quem ensinou a demarcar foi o homem branco. A demarcação, divisão de terra, traçar fronteira é costume de branco, não do índio. Brasileiro ensinou a demarcar terra indígena, então a gente passamos a lutar por isso. Nosso Brasil é tão grande e a nossa terra é pequena. Nós, povos indígenas, somos moradores daqui antes dos portugueses chegarem. Lutei pela terra Yanomami para que o meu povo viva onde eles nasceram e cresceram, mas o registro de demarcação da terra Yanomami não está comigo, está nas mãos do governo. Mesmo diante das dificuldades, o tamanho da nossa terra é suficiente para nós, desde que seja mesmo somente para nós e não precisamos dividir com os garimpeiros e ruralistas.* (KOPE-NAWA; ALBERT, 2015, p. 36)

O trecho acima exemplifica bem a questão da emergência do sujeito como instância de posicionamento diante da regra do jogo: “se todo modo de agir deve poder concordar com a regra, então deve poder contradizê-la também” (WITTGENSTEIN, 2005, § 201, p. 140), ou seja, é a escolha ou o compromisso em seguir ou não seguir uma regra, que dá a significatividade do jogo linguístico.

Consoante a essa questão, parece evidente que é na emergência do sujeito no jogo de linguagem que passa a ser delineado um jogo de poder.

Cabe notar que esse ponto de vista, da constituição do jogo de poder associado à linguagem, tende a fazer desaparecer a amplitude do conceito de jogo. Parece que o que é levado em conta subrepticamente, nesse caso, é uma certa qualidade de arbitrariedade, de um início sem nítido sentido. Ou seja, a ideia de que o jogo é constituído na pressuposição de um ocultamento de base, qual seja, a própria intencionalidade, que depois se desvela nas regras que vão sendo conhecidas quando se joga. Outra questão ligada a essa é que a noção de jogo tende a ser associada a uma tendência de redução da complexidade ou a um entendimento de que o jogo reflete algo de existência esquemática, desestabilizada ou desestabilizável em relação ao que seria considerada a verdadeira realidade, em relação a ele.

Relativamente à justificação da primeira questão mencionada acima, pode-se recorrer à noção de jogo vinculada originalmente à generalizada capacidade criativa de movimentação da vida análoga ao “brincar”, não incluindo necessariamente a disputa competitiva entre os participantes para a proclamação de um vencedor, como propõe Huizinga em seu livro *Homo Ludens*. Porém essa mesma noção de criatividade vai se perdendo no “jogo político”, dando lugar a uma espécie de seriedade advinda do sentido de competição:

Baseada na constante prontidão para a guerra, quando não em sua preparação efetiva, a política contemporânea parece apresentar escassos vestígios da velha atitude lúdica. Despreza-se o código de honra, põem-se de parte as regras do jogo, infringe-se o direito internacional, e perdem-se todas as antigas relações da guerra com o ritual e a religião. Todavia, os métodos que presidem à condução da política de guerra e os preparativos que têm sido feitos mostram ainda sinais abundantes de uma atitude agonística idêntica à que encontramos na sociedade primitiva. A política é, e sempre foi, de certo modo um jogo de azar; pense-se nos desafios e provocações, nas ameaças e denúncias, e compreender-se-á que a guerra e a política que a ela conduz constituem sempre e inevitavelmente um jogo. (HUIZINGA, p. 170)

O dissociação progressiva da ideia de jogo com a ideia de política caracterizada acima por Huizinga liga-se à segunda questão mencionada, qual seja, à ideia de jogo como redutora da complexidade. Ocorre nesse sentido que a própria política passou historicamente a ser entendida como tecnologia de violência e não mais como linguagem. Essa passagem é que pode, inadvertidamente, operar a simplificação da ideia de jogo. Porém é justamente na restauração dessa inversão que o discurso indígena se insere. Nesse ponto esse discurso representa a política na sua qualidade fundante

de uma certa racionalidade filosófica que atribui inteligência vital à abrangência dos seres vivos, derrubando a barreira do especismo humano como fonte única da racionalidade. Por este aspecto, a política como linguagem coloca-se justamente como questão de complexidade à medida que a própria ideia de jogo de linguagem se amplia pela força da forma de vida como razão, opondo-se à simplicidade da fórmula da violência, a qual se realiza pela força da destruição e da morte:

Muita gente afirma que o que nos distingue dos outros seres é a linguagem; o fato de falarmos, termos discernimento e criarmos relações sociais. Ora, se a principal marca dos humanos é se distinguir do resto da vida terrestre, isso nos aproxima mais da ficção científica que defende que os humanos que estão habitando a Terra não são daqui. (KRENAK, 2020, p. 28)

É importante perceber que a força do discurso indígena se fundamenta na legitimidade da posição de sujeitos que são historicamente violentados pelos invasores no jogo de poder que se instaurou em terras brasileiras desde 1500. Os indígenas não são comparáveis aos imigrantes que ora “invadem” a velha e rica Europa no efeito rebote das violências da colonização colocando em cheque a ética contemporânea da alteridade europeia. Embora não alinhados à ideologia capitalista, desde que considerados sob a ótica do sistema de governo subordinado ao capitalismo, pode-se considerá-los como os legítimos “donos” das terras que habitam e em que resistem frente aos invasores. Essa legitimidade fundamenta a força, a pertinência e o valor do discurso indígena como uma alternativa de racionalidade ao pensamento brasileiro como um todo.

4. Considerações finais

Se as formas de vida se dão em escopos de jogos de linguagem ou vice-versa, o pensamento indígena viu-se historicamente predado por uma outra forma de vida desde os inícios da colonização das terras brasileiras pelos europeus. A despeito dessa circunstância observa-se, na contemporaneidade, a introdução e inserção do discurso indígena em suas dimensões políticas, filosóficas e estéticas na arena dos jogos de poder pela linguagem, disponibilizados pelos meios de comunicação.

Refletimos aqui sobre a ideia de que a força do discurso indígena reside na clareza de seu posicionamento, a qual reflete a integridade da sua pessoa, uma noção que confronta o monopólio do “ser” do colonizador. Na contraparte, ao brasileiro não indígena, fruto histórico da negação de suas raízes étnicas, escapa-se essa noção de integridade, a qual persiste

apenas em nível de potencialidade. Essa, por sua vez, deve e pode ser dinamizada pela força do discurso indígena apresentado aqui, o qual apresenta-se integrado à língua e ao território brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Trad. de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. Trad. de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.
- PORTO, André. *A significatividade como escolha*. 2012. https://www.academia.edu/5251107/A_Significatividade_como_Escolha.
- SANTOS, Luiz Henrique Lopes dos. *A Essência da Proposição e a Essência do Mundo*. Ensaio introdutório à tradução do Tractatus Logico-Philosophicus, de Ludwig Wittgenstein. São Paulo: Edusp, 1994.
- SEARLE, John R. *Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- WERRERIA, Narubia. *A última fronteira verde*. Carta Capital. 28 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-ultima-fronteira-verde/>.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. de José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (coleção Os pensadores)
- _____. *Gramática Filosófica*. São Paulo: Loyola, 2010.

IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM COMO FATOR IDENTITÁRIO

Juliana da Silva Gomes (UENF)

julianajuridico10@gmail.com

Carla Barcelos Nogueira Soares (UENF)

carla10soares@gmail.com

Denise Lima Tinoco (UENF)

denisepsicologaclinica@gmail.com

Neuza Maria de Siqueira Nunes (FAMESC)

neuzamsnunes@gmail.com

Maria Margarete Salvate Brasil (FAMESC)

margarete_sb@yahoo.com.br

RESUMO

A Linguística Aplicada é uma ciência que analisa a língua em seu processo de movimento, a sua dinamicidade, a língua em funcionamento. A discussão sobre a construção social da linguagem encontra suas bases, principalmente, sob a perspectiva da linguística, cujas abordagens teóricas reforçam que a língua está relacionada a uma gama de relações sociais e que é construída por atores tendo em vista o contexto social e as relações em que estão enraizadas. Dada a importância das perspectivas sociológicas na análise da linguagem, observa-se que a família e a escola participam essencialmente desse cenário, pois têm o papel de mediar as experiências vividas pelas crianças e jovens em seu processo de desenvolvimento, no sentido de proporcionar vivências no contexto cultural da língua, a partir do idioma de sua comunidade. Nessa perspectiva, reconhece-se que há uma relação intrínseca entre língua, identidade e cultura. O objetivo do trabalho é abordar a importância da linguagem como fator identitário. O método utilizado está embasado no estudo qualitativo tomando por base as pesquisas bibliográficas. Conclui-se que a linguagem é utilizada nas interações comunicativas e pode ser entendida como um produto cultural e histórico. Entende-se que não há cultura sem língua e que a identidade é construída por meio desta e da cultura.

Palavras-chave:

Cultura. Identidade. Linguagem.

ABSTRACT

Applied Linguistics is a science that analyzes language in its movement process, its dynamism, language in operation. The discussion on the social construction of language finds its bases, mainly, under the perspective of linguistics, whose theoretical approaches reinforce that language is related to a range of social relations and that it is constructed by actors in view of the social context and relationships in which they are rooted. Given the importance of sociological perspectives in language analysis, it is observed that the family and the school essentially participate in this scenario, as they have the role of mediating the experiences lived by children and young people in their development process, in the

sense of providing experiences in the cultural context of the language, based on the language of their community. From this perspective, it is recognized that there is an intrinsic relationship between language, identity and culture. The objective of this work is to address the importance of language as an identity factor. The method used is based on a qualitative study based on bibliographic research. It is concluded that language is used in communicative interactions and can be understood as a cultural and historical product. It is understood that there is no culture without language and that identity is constructed through language and culture.

Keywords:

Culture. Identity. Language

1. Introdução

O espaço escolar é um ambiente marcado por uma grande diversidade. Vê-se que a escola, como instituição que forma mentes, deve reconhecer a juventude com suas inquietações e desejos, oferecendo a esses sujeitos o direito à voz e, conseqüentemente, à vez, isto é, oportunidade para se manifestar. Para tanto, a linguagem é fator determinante na prática do protagonismo juvenil, que é definido por Costa e Vieira (2006) como um processo, uma conquista gradual cuja prática pode ser exercitada por todos os jovens.

Ainda, segundo os autores, o sucesso desse processo está na mediação dos educadores, na condição de “ponte” (Cf. COSTA; VIEIRA, 2006) para o jovem transitar. Assim, o reconhecimento de sua linguagem identitária tem papel fundamental para que esse indivíduo avance em direção à construção da sua autonomia.

A juventude, de maneira especial, é vista, via de regra, em seu cotidiano social como carregada de significados negativos, prevalecendo o rótulo de geradora de problemas. Fato que gera conseqüências em suas relações com as diversas instituições sociais com as quais interage, tais como família, escola etc. Esse estado de coisas colabora para elucidar a existência e a prevalência de uma visão eminentemente regressiva sobre os jovens (Cf. ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

O que se verifica é que há um profundo distanciamento entre o jovem brasileiro e a escola que lhes é oferecida, por certo, graves questões decorrentes de um mundo em transformações profundas. Vê-se, então, o baixo nível de letramento entre os alfabetizados, as precariedades socio-culturais, o alto índice de jovens desassistidos entre outras mazelas. O que se percebe é uma grande lacuna entre o perfil desses sujeitos e as práticas educacionais vigentes, embora algumas discussões teóricas, neste aspecto,

tenham tido grandes avanços, porém, na prática, prossegue lentamente frente à urgência que o quadro requer.

Contudo, apesar do vigor das marcas negativas, alcançadas pelas generalizações analíticas consolidadas pela sociedade, esses indivíduos são dotados de capacidade de suficientes para desenvolver estratégias como resposta às práticas pedagógicas vigentes. O que se verifica é a necessidade de valorização da cultura desses indivíduos. É importante ressaltar que esses jovens estão longe de se encaixar nos estereótipos criados, ou representações que lhes são atribuídas, pelo simples fato de sua inscrição social.

A partir de uma análise das perspectivas sociológicas considera que, para além da existência de um *habitus* de classe dominante, há de se levar em consideração as singularidades dos sujeitos sociais e a maneira como cada um vive esses constrangimentos do sistema ao estabelecer relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo (Cf. CHARLOT, 2000). Nas palavras de Gusmão (1999), evidencia-se que as relações sociais ao serem vividas imprimem, ao olhar e à percepção de cada um dos seres humanos, esquemas de valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros. Entretanto, entre a percepção e a ação, incorre a mediação do contexto histórico e circunstante, estabelecendo significados consoantes à vida vivida e ao que se acredita fazer parte dela.

Na atualidade o tema é inerente aos desejos da sociedade do século XX: dar vez e voz às classes menos favorecidas economicamente. Não se trata de desprezar as desigualdades sociais reproduzidas e legitimadas pela escola, mas considerar que não há um determinismo. Assim, muito embora alunos de classes favorecidas apresentem maior facilidade em lidar com os saberes apresentados na escola que são mais ou menos comuns ao seu cotidiano, há casos de alunos provenientes de classes desfavorecidas que alcançam o sucesso escolar. Por esse motivo, não se pode atribuir apenas às desigualdades as origens, mas o modo como acontecem as relações com o saber.

Ademais, é importante reconhecer o papel das instituições de ensino, enquanto mentora do conhecimento, no sentido de identificar as habilidades e, ao mesmo tempo, as dificuldades inerentes a cada indivíduo, para que todos se insiram no processo de construção da própria autonomia e construção do saber.

Nessa direção, Tognetta e Vinha (2008) consideram como uma das formas de violência no espaço escolar contemporâneo a dita violência DA

escola (a outra é violência NA escola). A primeira tem origem no exercício pedagógico de práticas obsoletas nas quais os conteúdos, métodos ultrapassados que se somam, em segunda instância, à condição de passividade do aluno; a ele não é dado o direito à voz, à participação efetiva no processo ensino-aprendizagem.

Fato que evidencia um certo distanciamento que, por certo, desestimula e desconstrói a proposta de uma educação que acolhe, que ressignifica e que propõe avanços significativos na vida dos jovens. Dessa forma, uma prática educativa em que o educando é envolvido em ações educacionais que para ele tem sentido, converge com sua realidade, certamente, trará bons resultados.

Para Bauman (2007), em tempos de uma Modernidade Líquida, em que “tudo que é sólido e se desmancha no ar” é de se perceber que é preciso encontrar novas formas para se compartilhar o saber, de envolver a vidas das crianças e jovens para um conhecimento que faça sentido em suas vidas. “Não há mais lugar para um saber fossilizado cujo valor os alunos só vão reconhecer no futuro” é o que afirma Fonseca (2015, p. 26), compartilhando as ideias de Bauman.

Tal fato, justifica, então, o reconhecimento da identidade desses sujeitos, para que encontrem o caminho decisivo rumo à formação de jovens autônomos, comprometidos e ativos. Então, é importante reafirmar o estímulo ao protagonismo juvenil, evidenciando, assim, a necessidade de práticas inovadoras em que os estudantes possam atuar como membros ativos na construção dos saberes, distanciando-se da posição passiva como meros beneficiários e receptores das práticas docentes.

Ademais, considerando como um dos objetivos básicos da educação a promoção da cidadania calcada em valores morais autônomos, embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa dos membros na sociedade, põe em foco alguns parâmetros para o enfrentamento das diferenças vigentes no espaço escolar. Um deles é a relação hierárquica entre professor e aluno. No âmbito educacional, é imprescindível que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares.

Parte-se, assim, em primeiro lugar, da assimetria dos papéis entre estudantes e docentes no sentido de se entender sua diferenciação natural a partir da equidade. Aos docentes, são atribuídos papéis diferenciados dentro da escola, por seus conhecimentos adquiridos e sua experiência. A estes cabe a função de direcionar o cumprimento das regras e normas

sociais. Entretanto, esses poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta com seus alunos (Cf. ARAÚJO, 2002).

Reconhece-se, portanto, a necessidade de haver um equilíbrio entre os pares envolvidos, numa relação dialógica que prevê a mediação de adultos e educandos de forma a se criar espaços de cenas sociais, de partilha e de compreensão. Segundo o mesmo autor, embora haja certa assimetria natural nas relações adulto-criança na escola, é papel da escola conseguir um bom equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática, para que os estudantes sejam preparados para uma convivênciademocrática da sociedade adulta. Tudo isso através de práticas pedagógicas que contemplem e respeitem os princípios e valores da democracia (Cf. ARAÚJO, 2002).

O autor ressalta ainda que, para se atingir a democracia e a cidadania na escola, há de se promover uma reorganização dos espaços, dos tempos, dos conteúdos e das relações interpessoais dentro das instituições escolares. Ele reafirma não ser possível construir a cidadania a partir de relações autoritárias e com base em métodos que privilegiem apenas a transmissão e reprodução do conhecimento. No entanto, deixa claro que essa construção se baseia no sujeito ativo, que participa de forma reflexiva e intensa das aulas. Um sujeito que dialoga com seus pares, com os professores e com a realidade que o cerca.

2. *Linguagem como fator identitário*

Este trabalho contará com suporte teórico que tem como base a Linguística Aplicada e a Sociologia da educação. Inicialmente, é pertinente uma explanação sobre a importância da linguagem e, a seguir, algumas considerações da linguagem como fator identitário.

A Linguística Aplicada serve de parâmetro para analisar a comunicação e interação na rotina escolar. Assim, é importante que o educador esteja sempre em alerta em relação à função da fala no processo ensino-aprendizagem.

É possível reconhecer, então, a importância do professor entender o processo de aquisição da linguagem e sua importância para as habilidades de comunicação, interação e aprendizagem. Assim, entende-se que a linguagem é uma função mental elevada, que dá condições ao indivíduo de captar informações do meio ambiente através de canais sensoriais e, a seguir, a pessoa processa esses estímulos advindos das diferentes áreas

cerebrais (Cf. DELIBERATO, 2014).

Admite-se, então, que o ser humano organiza seu pensamento através da percepção, integração e organização da informação recebida do meio ambiente, por meio de um sistema linguístico que está totalmente relacionado à língua da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

Para Deliberato (2014, p. 301), “a fala ou linguagem oral é a habilidade mais utilizada e esperada no desenvolvimento da criança, quando se pensa nas habilidades de comunicação no contexto da modalidade oral”. É notório que é através dela que a criança emite, por meio de várias funções, seu pensamento e suas ideias com intencionalidade.

Em Saussure (2006, p. 16) comprova-se que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. (...)”. Nesse sentido, a construção social de nossos jovens se revela em sua própria linguagem.

Nessa perspectiva, reconhece-se que há uma relação intrínseca entre língua, identidade e cultura. Entende-se que não há cultura sem língua e que a identidade é construída por meio desta e da cultura. Assim, é possível reconhecer que

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as ideias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros. (CHAUÍ, 2006, p. 156)

Ainda, segundo Mesquisa e Coelho (2013), o indivíduo, por si só, não concebe uma língua, ele apenas utiliza desse bem que é social. A língua é a manifestação de uma cultura, entretanto, ela necessita de uma cultura que lhe dê arrimo, ao mesmo tempo que ela se faz suporte para uma cultura.

Dessa forma, compreende-se que a construção identitária do indivíduo está em constante processo de construção, já que este vê-se inserido em uma sociedade como ser social, com necessidades enormes de interagir com a realidade a sua volta. Então, tanto a língua, quanto a cultura e a identidade fazem parte do processo de constituição do indivíduo enquanto sujeito.

Ressalta-se, por conseguinte, que a cultura se estabelece e se acresce através da língua e que é, também por intermédio dela, que o

processo identificação do sujeito se concretiza. Posto isso, percebe-se que a língua perpassa pela cultura e se fortalece na constituição identitária de um povo, pois não há cultura sem língua.

Essa complexidade evidencia o redirecionamento do discurso pedagógico, a fim de que este reconheça a pluralidade e aponte a necessidade de se educar aceitando o outro em sua alteridade. Destarte, a visão do outro deve ser pensada como possibilidade não como a de alguém secundário em uma relação.

Em Serejo (2014), verifica-se que há diversos tipos de identidade: a cultural, a social, étnica, política etc. e que essas variadas identidades compõem os elementos que determinam cada lugar, tempo e sociedades. Assim, cada indivíduo é o reflexo do meio cultural e social do qual pertence e por isso se diferencia dos demais, porque apresenta língua, maneira de vestir, gostos próprios, entretanto essas identidades são estáveis, podendo sofrer mudanças ao longo do tempo. Então, ainda segundo a autora, a identidade pode ser conceituada como um conjunto de fatores que identifica um indivíduo, um grupo ou uma sociedade.

Apesar da forte influência do coletivo, cada indivíduo detém suas próprias características.

As identidades possuem características individuais e coletivas, isto é, através de influências recebidas no convívio coletivo, cada indivíduo passa a agir conforme o que é colocado, transmitido, vivenciado cotidianamente, desde o seu nascimento. Porém, existem características próprias da personalidade de cada pessoa que, mesmo tendo recebido outras influências, acaba criando uma visão de mundo própria, podendo até mesmo se distanciar do que foi ensinado durante seu crescimento. (SEREJO, 2014, p. 57)

Na perspectiva dessas considerações, a educação não emerge de forma isolada e nem se dá aleatoriamente. Ela integra valores constituídos nas relações sociais. Nesse contexto, educar se configura numa interação entre sujeitos, da entrega à própria experiência educativa, da lógica do acontecimento, que não é captável pela lógica dos conceitos. Através da mediação da ação pedagógica, a relação de reciprocidade entre sujeito e sociedade se torna possível. Assim, vê-se que a educação se dá pela interação, que abre possibilidades para o imprevisível e para o novo, pois estimula a liberdade e a criatividade e pressupõe a formação integral do homem, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só à formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social.

3. Considerações finais

Conclui-se, então, que quando uma pessoa vem ao mundo a linguagem já existe, pronta para ser usada, daí seu caráter social. Ela é utilizada a todo momento nas interações comunicativas. Ela pode ser entendida como um produto cultural e histórico.

Por isso, a linguagem é fundamental para a compreensão da identidade de um povo num determinado contexto social. Isso representa que ela é parte integrante da cultura de um povo. Assim sendo, entende-se que não existe cultura sem língua e que a identidade é estabelecida por meio desta e da cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Gil. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: _____. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Organização de Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil, Esteves. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

DELIBERATO, Débora. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Orgs). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 299-310

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Caderno Pesquisa*, n. 107, São Paulo, jul., 1999.

TOGNETTA, Luciene; VINHA, Telma. *Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

INFLUÊNCIA RELIGIOSA NA TOPONÍMIA DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA

Rosiléia de Oliveira Mundoco (UFNT)

rosemundoco@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da onomástica, com o intuito de fazer um estudo dos nomes das ruas da cidade de Conceição do Araguaia-PA, sendo tal estudo classificado dentro da toponímia como hodonímico. O objetivo deste trabalho consistiu em verificar a influência da religiosidade na hodonímia do município. Buscamos analisar os antrotopônimos que possuem ligação com a Igreja Católica por designarem pessoas ligadas a essa religião, responsável pela fundação e manutenção do município. O embasamento teórico foi pautado em estudiosos como Andrade; (2017), Zamariano (2012); Luz (2011); Ianni (1978); Frosi (2010); Dick (2007; 1990); Castiglioni (2008), entre outros. Quanto à metodologia de pesquisa, ancorou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo e de caráter onomasiológico, abarcando os aspectos sociais que englobam a cultura, língua e identidade da população do município de Conceição do Araguaia. Os dados foram recolhidos por meio de pesquisa bibliográfica. Também foi feita uma pesquisa documental, tendo como fonte de dados o Decreto Legislativo Municipal nº 13/79, que serviu como base para uma análise e classificação do nome das ruas, praças e avenidas da cidade supracitada.

Palavras-chave:

Antrotopônimos. Hodonímia. Conceição do Araguaia-PA.

ABSTRACT

This research was developed from the assumptions of onomastics, with an aim of making a study of the names of the streets of the city of Conceição do Araguaia-PA, being such a study classified within the toponymy as homonymic. The objective of this work was to verify the influence of religiosity on the city's homonymy. We seek to analyze the anthroponyms that are linked to the Catholic Church by designating people linked to this religion, responsible for the foundation and maintenance of the municipality. The theoretical basis was based on theoreticals such as Andrade; (2017), Zamariano (2012); Luz (2011); Ianni (1978); Frosi (2010); Dick (2007; 1990); Castiglioni (2008), among others. As for the research methodology, it was anchored in a qualitative approach, of the descriptive type and of an onomasiological character, covering the social aspects that encompass the culture, language and identity of the population of the municipality of Conceição do Araguaia. Data were collected through bibliographic research. A documental research was also carried out, using the Municipal Legislative Decree No. 13/79 as a data's source, which served as a basis for an analysis and classification of the name of the streets, squares and avenues of the aforementioned city.

Keywords:

Anthrotoponyms. Hodonymy. Conceição do Araguaia-PA.

1. Introdução

A Toponímia trata do estudo do nome de lugares, estando situada dentro da onomástica, que por sua vez é o campo da linguística que estuda nomes próprios. O estudo toponímico tem como característica analisar o nome de um lugar juntamente com seus fatores históricos, linguísticos, geográficos, gramaticais, entre outros, demonstrando assim que o topônimo é uma forma de identidade do lugar, uma vez que os fatores que motivam a nomeação dizem respeito à identidade de quem nomeou.

Partindo dos pressupostos da onomástica, esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de fazer um estudo dos nomes das ruas da Cidade de Conceição do Araguaia-PA, sendo tal estudo classificado dentro da toponímia como estudo hodonímico, considerando-se que as vias públicas desta cidade apresentam uma expressiva referência a títulos pertencentes à igreja católica, como Dom, Frei, Irmã.

A hodonímia é um ramo da toponímia, e pela sua relevância para este estudo, buscamos conceituar ambas, abarcando o objeto de estudo da primeira; apresentamos também o contexto histórico da cidade lócus da pesquisa. O embasamento teórico foi pautado em estudiosos como Zamariano (2012); Luz (2011); Ianni (1978); Frosi (2010); Dick (2007); Dick (1990); Castiglioni (2008); Andrade (2017).

A motivação toponímica geralmente tem um cunho cultural, revelando nuances dos aspectos identitários que definem os nomeadores; logo, o estudo dos topônimos, e neste caso específico dos hodonimos, engloba também os aspectos sociais do cotidiano de determinado grupo, pois atribuir nome aos elementos que a cercam é comportamento inerente à raça humana.

O objetivo deste trabalho é, a partir dos dados coletados, verificar a influência da religiosidade no campo hodonímico do município, destacando-se que neste caso, não farão parte da pesquisa os hierotopônimos ou hagi-topônimos, comuns quando se trata desta temática no campo da toponímia. Aqui buscaremos analisar os antrotopônimos que possuem ligação com a Igreja Católica por designarem pessoas ligadas a essa religião, responsável pela fundação e manutenção deste município.

No que diz respeito à metodologia de pesquisa, intentou-se analisar os dados hodonímicos ancorados em uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e de caráter onomasiológico, abarcando os aspectos sociais que englobam a cultura, língua e identidade da população do município de

Conceição do Araguaia.

Em seguida, uma análise taxionômica foi realizada a partir das proposições de Dick (1990), utilizando seus conceitos para classificar os hônimos e agrupá-los conforme as características afins. Os dados para estudo foram recolhidos por meio de uma pesquisa bibliográfica, que forneceu o aparato necessário para se formular o embasamento teórico necessário, abordando e discutindo conceitos como toponímia, hodonímia e a relação existente entre sociedade, língua e cultura. Também foi feita uma pesquisa documental, tendo como fonte de dados o Decreto Legislativo nº 13/79, que serviu como base para uma análise e classificação do nome das ruas, praças e avenidas da cidade supracitada.

2. *Língua X Cultura X Sociedade*

Estabelecer um conceito único de cultura é algo extremamente complexo, principalmente porque a percepção de realidade irá variar conforme cada grupo que partilha dos mesmos traços culturais. Entretanto, é possível perceber e identificar elementos distintos que acabam imprimindo um aspecto cultural e traços particulares específicos, que diferenciam os grupos entre si. Desse modo, a cultura é o que fundamenta um grupo social, uma comunidade, e o estabelece como tal, pois é o que os agrupa e os destaca dos demais.

Para Morin (1991),

A cultura, que é característica da sociedade humana, é organizada/organizada via o veículo cognitivo que é a linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das aptidões aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. (MORIN, 1991, p. 17)

O homem é um ser cultural e tudo que ele faz influenciará na sua história e no decorrer de imposições originadas fora da cultura. A cultura é um processo acumulativo; toda a experiência de um indivíduo é transmitida aos demais criando assim, um interminável processo de acumulação. O ser humano desenvolveu, ao longo de sua história, meios para se comunicar com os demais, o que possibilitou que interagissem estabelecendo um convívio social. Conforme apontam Callou e Leite (2004):

É através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e entendimento de si própria e do mundo que a cerca. É na linguagem que se refletem a identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos

sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade. (LEITE; CALLOU, 2004, p. 7)

Assim, a linguagem é uma maneira de efetivar a inter-relação entre os indivíduos de determinada sociedade, assumindo um aspecto social fundamental para construção e constituição das sociedades. Neste contexto, a língua é o instrumento que expressa a cultura, pois é através dela que surge a leitura, escrita e a comunicação social que se torna um patrimônio cultural. Logo, a língua além de fazer parte de uma cultura é o elemento principal para expressão da mesma, evidenciando a indissociabilidade destes três elementos: língua, cultura e sociedade. As palavras que compõem o vocabulário de uma língua, e que as pessoas utilizam para se expressar, juntas formam seu léxico. Segundo Andrade (2017):

Ao se estudar o léxico de uma língua, pode-se também apreender a realidade do grupo que a utiliza: cultura, história, modo de vida e visão de mundo. As palavras que constituem o sistema lexical de uma língua são como um espelho: refletem os aspectos do mundo concreto em uma realidade. (ANDRADE, 2017, p. 586)

Assim, a linguagem tem a função de possibilitar a comunicação entre os indivíduos de uma sociedade, o que é feito por meio da língua e seu léxico. Podemos dizer, por fim, que a língua humaniza o homem, pois é uma ferramenta exclusiva da espécie humana, e lhe permite expor o que sente, registrar seus pensamentos e partilhar sua visão de mundo com seus semelhantes, alcançando a posteridade e revelando seus traços culturais.

3. Onomástica e Toponímia

A Onomástica, que se situa no campo da Lexicologia, pode ser definida como uma ciência da linguagem, subdividindo-se em duas áreas de estudo, quais sejam: a Antroponímia, que estuda os nomes próprios individuais de modo geral (os antropônimos) e a Toponímia, que tem como objeto de estudo o léxico toponímico, partindo da origem e significado e analisando a motivação toponímica dos nomes próprios que se referem a lugares (os topônimos).

É inerente ao ser humano, desde seus primórdios, atribuir nomes aos elementos que o cercam, e, portanto, o ato de nomear é indissociável da história humana desde que o sistema de escrita cuneiforme foi criado. Assim, o topônimo tem a função de classificar e tornar único um referente, atribuindo novo significado a este nome. Para Castiglioni (2008):

Esse momento de associação entre um signo lingüístico de natureza

arbitrária e um novo referente é que transforma esse signo em topônimo. Formular uma idéia e escolher elementos denominativos que estejam agregados a um novo referente, nesse caso a um lugar, transforma os signos linguísticos arbitrários em signos motivados, ou seja, em signos toponímicos. (CASTIGLIONI, 2008, p. 24)

Podemos definir um topônimo como um signo linguístico, por possuir um significado e um significante. No entanto, Biderman (1998) destaca que, neste caso específico, trata-se de um signo linguístico diferenciado, pois apresenta determinadas especificidades a se considerar, partindo, por exemplo, do fato de este ser um nome próprio, podendo ser rotulado como signo toponímico. Quanto aos nomes próprios, Lyons (1977, p. 183) destaca que “(...) os nomes de pessoas podem ter uma função vocativa paralelamente a uma função referencial ou quase-referencial no comportamento linguístico”.

Andrade (2017) aponta a importância e função do topônimo, bem como sua relação com o nomeador:

É no plano da denominação que o topônimo surge como o resultado da ação do nomeador ao realizar um recorte no plano das significações, representações, ou seja, praticar um papel de registro no momento vivido pela comunidade. É nessa etapa, portanto, que compreendemos que, no ato de denominar a coisa, o recorte cultural apreendido, estabelece-se um vínculo de afetividade com a coisa nominada, o lugar, corporificado e materializado. (ANDRADE, 2017, p. 586)

Desse modo, o topônimo tem caráter tanto linguístico quanto social. Este primeiro se deve ao fato de que a denominação de um locativo impõe sobre este uma distinção específica, destacando-o dos demais. Segundo o que defendem Santos e Seabra (2012, p. 246), por abarcarem tanto aspectos socioculturais quanto culturais do ato denominativo, os estudos toponímicos conseguem identificar e sistematizar elementos importantes como dados linguísticos, traços ideológicos, crenças, entre outros.

Quanto ao caráter social, acaba assumindo o papel de sintetizador da memória coletiva, pois revela características de aspectos ambientais, traços ideológicos e fatos históricos do grupo que denomina, logo, ultrapassa a mera função comunicativa no campo linguístico, uma vez que o ato denominativo obrigatoriamente correlaciona os referentes que o motivam. Conforme Zamariano (2012):

Na verdade, enquanto os topônimos definem e precisam os contornos de qualquer paisagem terrestre, os antropônimos se referem à distinção dos indivíduos entre si. No entanto, ambos são considerados verdadeiros registros do cotidiano que, em certas circunstâncias, a não ser por meio deles, escaparia às gerações futuras. (ZAMARIANO, 2012, p. 366)

A autora destaca a relevância antropocultural dos estudos que a Onomástica engloba, por assumirem a função de perpetuar registros de determinada sociedade, que muitas vezes podem acabar se perdendo no tempo, utilizando para isso os topônimos.

4. Hodonímia

Já vimos que a toponímia trata do estudo de nomes próprios, quando atribuídos a diversos tipos de lugares; dentro das suas subdivisões, nos deparamos com os hodônimos, que se referem às nomeações de ruas, praças, bairros etc., ou seja, tem como foco o contexto urbano. Conforme Sartori (2010), Hodonímia:

[...] (do grego, *hodós* ‘via, estrada’ e *ònoma*, ‘nome’) compreende o conjunto dos nomes das ruas e praças e de todas as áreas de circulação de um centro urbano. Um hodônimo, do mesmo modo que um topônimo, traz consigo a sua possibilidade de descrição: ele possui traços culturais que são compartilhados por todas as pessoas que constituem esse específico grupo social, mesmo que, às vezes, tal sentido seja ignorado por alguns. (SARTORI, 2010, p. 32)

O hodônimo pode ser considerado um elemento que carrega consigo a capacidade de expressar ideologias, como destaca Frosi (2010, p. 56-57) ao afirmar que estes trazem informações como a origem étnica do grupo e seu universo cultural; refletem também o prestígio que alguns possuem, assim como o anonimato de outros, que emerge as desigualdades que permeiam a sociedade humana.

Cabe destacar que os parâmetros que definem as ideologias no ato nominativo são pautados nas visões e opiniões de indivíduos pertencentes a um grupo social, e, por conseguinte, são passíveis de equívocos ou injustiças, pois também possui o poder de alçar uma personalidade a um lugar de reconhecimento social, e outros ao anonimato, podendo ignorar pessoas que de fato mereciam destaque pela sua contribuição social.

De modo geral, um estudo hodonímico propicia a oportunidade de se conhecer aspectos culturais e sociais que permeiam a motivação toponímica, e que revelam e contribuem para o resgate de parte da história local, por meio da análise onomasiológica de cada signo toponímico designado como hodônimo, uma vez que a nomeação está intrinsecamente relacionada com a visão do nomeador.

5. Metodologia

5.1. Tipo de pesquisa

Este estudo tem a intenção de, por meio da análise linguística, contribuir para o estudo dos aspectos culturais da região em que se encontra a cidade de Conceição do Araguaia, pois esta foi uma das primeiras estabelecidas aqui, e acabou originando diversos outros municípios, que foram posteriormente emancipados. Pretende-se aqui estudar os *hônimos* deste município, a fim de verificar a existência da influência religiosa nestes. Para atender aos objetivos da presente pesquisa, enquanto caminho metodológico optou-se por adotar uma investigação onomasiológica, pois conforme Sousa (1995), a onomasiologia busca estudar de forma comparativa os percursos que determinada noção ou objeto percorreu até originar uma palavra ou expressão.

Os pressupostos metodológicos utilizados serão a pesquisa descritiva, que visa descrever a realidade do universo estudado, e bibliográfica, que possibilita fundamentação teórica sobre o tema em questão. Desse modo, buscamos analisar os dados referentes à *hodonímia* de Conceição do Araguaia pautados em uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo, tendo como coleta de dados a pesquisa bibliográfica.

Para Richardson (2010) a pesquisa qualitativa se configura como uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social e por ter como objeto, “situações complexas ou estritamente particulares” (RICHARDSON, 2010, p. 80) como é o caso do objeto de nossa pesquisa.

Lira (2014) destaca que:

A pesquisa qualitativa é sempre descritiva, pois as informações que forem obtidas não são quantificadas necessariamente, mas interpretadas. Nesse ato de interpretar, o autor atribui significados aos fenômenos observados e coletados em campo, apoiando-se em teóricos que já estudaram a temática. (LIRA, 2014, p. 26)

A respeito da pesquisa descritiva, segundo Gonçalves (2005), a mesma permite ao pesquisador, observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos ou fenômenos sem manipulá-los e sem interferir no andamento do processo. Aqui o pesquisador apenas descreve o objeto de pesquisa, procurando descobrir a frequência com que esse fenômeno ocorre. De acordo com Gil (2008), “as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma

experiência”. Desse modo, a pesquisa descritiva estuda as características de um grupo, e descobre a associação entre variáveis.

Ainda conforme Gil (1999), a pesquisa bibliográfica utiliza material secundário, ou melhor, é efetuada através de pesquisa de bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, imprensa escrita, da qual objetivo é fazer com que o explorador entre em contato direto com aquilo que foi escrito acerca de determinado assunto. Assim, este tipo de pesquisa se caracteriza por adotar os livros como principal fonte de referências.

5.2. *Locus da pesquisa*

A cidade de Conceição do Araguaia é banhada pelo rio Araguaia e atualmente encontra-se no cenário nacional do ecoturismo, devido às belas praias que enfeitam o verão amazônico, especialmente no mês de julho, quando é tomada por milhares de turistas oriundos de diversas partes do país. Conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021), a cidade tinha uma população estimada em 48.115 no ano de 2021.

O município de Conceição do Araguaia fica situado no sudeste do estado do Pará, região norte do Brasil, fazendo divisa com o estado do Tocantins. Foi fundado no dia 14 de abril de 1897 pelo padre francês chamado Frei Gil de Vila Nova, da ordem dominicana. O marco da fundação da cidade é a missa que foi celebrada por ele embaixo de um pequizeiro que ficava às margens do Rio Araguaia. Participaram desta celebração cinco homens que formavam a tripulação que acompanhava o frei durante sua missão de catequizar os indígenas da região.

Frei Gil era devoto de Nossa Senhora da Conceição, e por conta disso a homenageou batizando o novo local de “Conceição”, seguido por uma referência ao rio que banha o município. A palavra “Araguaia” é uma expressão oriunda da língua tupi, e significa “rio do vale dos papagaios” (LUZ, 2011). Foram numerosos os religiosos que posteriormente foram designados para atuar na igreja católica de Conceição do Araguaia, e somando-se a isso, muitas pessoas vieram residir neste município a fim de que seus filhos estudassem no colégio Santa Rosa, construído pelas freiras dominicanas, as quais atuavam como professoras no mesmo. O colégio atendia também aos filhos dos indígenas que aqui residiam.

Para Ianni (1978, p. 16), “assim nasceu Conceição do Araguaia, mistode missão de catequese e povoação sertaneja, representados

respectivamente pela aldeia e o arraial, ambos sob a autoridade temporal e espiritual dos dominicanos”. Entretanto, Souza (2017) destaca um aspecto importante neste processo, que foi a aculturação dos nativos, que acabou culminando no cenário atual deste município, no qual restam apenas ínfimos vestígios das culturas indígenas que aqui residiam:

A missão cristã de catequização dos índios foi sem dúvidas, o que impulsionou a fundação de Conceição do Araguaia, e também o que assolou a identidade de grande parte dos índios da região, no entanto, sua fundação e desenvolvimento não se deram apenas a esta missão, mas a partir dela. (SOUZA, 2017, p. 7)

Quanto às missões dominicanas, estas alcançaram êxito no propósito que as norteava, e a vinda destes religiosos não só deu origem à cidade, mas se tornou fator cultural marcante até mesmo nos dias de hoje, pois as tradições culturais que perduram delineando a identidade folclórica de Conceição do Araguaia são em sua maioria de origem católica. A presença destes pioneiros também é acentuada na toponímia da cidade, em especial na nomeação dos logradouros públicos.

5.3. *Fichas Lexicográficas – Toponímicas*

Tendo como inspiração o modelo de ficha sugerido por Dick (2007), foram organizados os dados recolhidos na pesquisa, contendo informações referentes aos topônimos, seus conceitos expressos por meio de um verbete e, por fim, dados históricos a respeito das pessoas que despertaram a motivação toponímica da hodonímia de Conceição do Araguaia:

TOPÔNIMO1: Rua Frei Antônio Salá
VERBETE: Logradouro situado no setor central
DADOS HISTÓRICOS: Participou da Confederação Católica do Rio de Janeiro. Foi designado s.r. provincial dos dominicanos, no ano de 1928, e atuou na prelazia de Conceição do Araguaia.

TOPÔNIMO 2: Rua Frei André Blatgé
VERBETE: Logradouro situado no setor Canudinho
DADOS HISTÓRICOS: Frei André Blatgé foi o arquiteto responsável pela construção da Capela do Colégio Santa Rosa ³² e empreendedor da Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição (LIMA, 2021). Chegou a Conceição do Araguaia em 1912, a convite de Dom

³² Foi a primeira escola a ser construída no município, no ano de 1902, pelas irmãs francesas da ordem dominicana: Maria Otávia, Denise, Luiza e Maria Maximin, e atendia aos filhos dos fazendeiros e indígenas, em especial os Kayapó e Karajá (LIMA, 2021).

Domingos Carrerot, bispo da primeira prelazia do sul do Pará. Construiu a Catedral que começou em 1917 e terminou em 1934, já na gestão do bispo Dom Sebastião Thomás. Não temos a data de seu falecimento. (LUZ, 2021).

TOPÔNIMO 3: Av. Dom Domingos Carrerot

VERBETE: Logradouro situado no setor Novo Araguaia

DADOS HISTÓRICOS: No ano de 1901, Frei Domingos foi transferido para Conceição do Araguaia para a missão dedicada especialmente à catequese e aos indígenas que desde 1896 os dominicanos mantinham naquela cidade. Às margens do Araguaia, na terra de Conceição, este permaneceu até 1912 quando retornou à Europa, após 25 anos de missão no Brasil. Foi o primeiro bispo de Porto Nacional; se tornou Bispo Titular de Uranópolis e Prelado Ordinário de Conceição do Araguaia, no Pará, em 1913. Faleceu em 1933.³³

TOPÔNIMO 4: Rua Frei Estevão Gallais

VERBETE: Logradouro situado no setor São Luiz I

DADOS HISTÓRICOS: Estevão Gallais nasceu na França em 1851 e morreu no Brasil Central em 1907, com apenas 56 anos. Em 1888, foi designado visitador extraordinário da Missão Dominicana no Brasil. (CAIXETA, 2017, p. 3).

TOPÔNIMO 5: Av. Missionárias Dominicanas

VERBETE: Logradouro situado no setor Novo Araguaia

DADOS HISTÓRICOS: A Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils nasceu por graça de Deus, pelo insistente pedido e oração do pároco de Bor, Padre Jean Pierre Gavalda. Foi oficializada em 30 de março de 1850, por Jean François Croizier, bispo de Rodez, sul da França, departamento do Aveyron. A fundação em Conceição do Araguaia/PA ocorreu no ano de 1902³⁴.

TOPÔNIMO 6: Rua Frei José Audrim

VERBETE: Logradouro situado nos bairros São Luiz II e Central

HISTÓRICO-INFORMATIVA: Foi Reitor do Seminário Menor São José. Em 12 de outubro de 1925, hospedou por sete dias os Comandantes da Coluna Prestes. José Maria Audrim era um grande defensor da preservação da memória e da história, foi autor dos livros: “Os sertanejos que eu conheci” e “Entre Sertanejos e Índios do Norte”, que contam a história de Conceição do Araguaia (TOCANTINS, 2011).

TOPÔNIMO 7: Praça Frei Gil De Vila Nova

VERBETE: Espaço localizado no setor central, em frente à igreja católica matriz; possui um busto do homenageado.

DADOS HISTÓRICOS: Chegou a Conceição em 14 de abril de 1897. Realizou trabalhos durante 8 anos, pois faleceu dia 04 de março de 1905 (LUZ, 2021).

TOPÔNIMO 8: Praça Irmã Hilária Cadars

VERBETE: Espaço recreativo situado no Bairro Capelinha

DADOS HISTÓRICOS: Morou em Conceição na década de 1950. Foi professora no

³³ Informações disponíveis no site da Diocese de Porto Nacional. Disponível em: <https://dioceseportonacional.org.br/dom-domingos-carrerrot-op-1921-1933/>.

³⁴ Disponível em: <http://www.dominicanasdemonteils.org.br/site457/congregacao.php>. Acesso em: 19 abr. 2022.

Colégio Santa Rosa. (LUZ, 2021).

TOPÔNIMO 9: Rua Dom Sebastião Thomás

VERBETE: Logradouro situado no bairro Canudinho.

DADOS HISTÓRICOS: Vigário Provincial dos Dominicanos, foi o segundo bispo prelado de Conceição do Araguaia no ano de 1935. (BREZZANIN, 2017, p. 143). Chegou a Conceição em 1920. Foi sagrado bispo dia 15 de novembro de 1925. Faleceu em 19 de dezembro de 1945 em São Paulo, onde fora tratar de saúde. (LUZ, 2021).

TOPÔNIMO 10: Rua Irmã Maria Otávia

VERBETE: Logradouro situado à margem do rio.

DADOS HISTÓRICOS: Chegou ao Brasil em dezembro de 1902, vindo de Monteils, França. Com a vinda desta e outras irmãs dominicanas para a cidade de Conceição do Araguaia, a missão ganhava força no seu objetivo em catequizar as comunidades indígenas. A relação entre os nativos e os missionários tornou-se mais próxima a partir do trabalho que as irmãs exerceram. (CAIXETA, 2017, P. 54).

Chegou a Conceição do Araguaia dia 31/12/1902; viveu 11 anos em Conceição falecendo dia 28 de novembro de 1913, com 61 anos de idade (LUZ, 2021).

Informações complementares acerca dos religiosos listados acima foram recolhidas durante uma exposição ocorrida no município lócus da pesquisa, no dia 29 de outubro de 2021, organizada pela Igreja Católica e alguns atores locais, dentre os quais o historiador Isaú Coelho Luz, que forneceu naquela ocasião dados relevantes acerca dos hodônimos estudados. O evento ocorreu no Espaço Memória, hoje localizado onde foi construída a primeira escola do município, há mais de um século.

6. Resultados e discussões

Em uma análise inicial, dos 77 hodônimos listados no decreto municipal, 100% são de natureza antropocultural. Segundo o que declara Cioato (2012, p. 48), essa é uma característica comum no processo de denominação de hodônimos, na qual os denominadores se utilizam de acidentes humanos para fazer referência à sua cultura ou fatos históricos.

Tomando por base a classificação taxonomica descrita por Dick (1990), quanto à subclassificação dos antropotônimos da hodonímia de Conceição do Araguaia-PA, obtivemos o seguinte resultado:

- 1 sócio-hodônimo (relativo a atividades profissionais): Rua dos Operários;
- 2 hidro-hodônimos (relativos a acidentes hidrográficos): Av. Araguaia, Av. Xingú;
- 2 coro-hodônimos (relativos a nomes de cidades, regiões, estados

etc.): Av. Belém do Pará, Av. Brasília;

– 3 etno-hodônimos (relativos a elementos étnicos): Av. Carajás, Av. Caiapós, Av. Tapirapés;

– 3 histórico-hodônimos (relativos a datas comemorativas, movimentos de cunho histórico e seus membros): Rua Santos Dumont, Av. Sete de Setembro, Rua Trinta de Maio;

– 7 polio-hodônimos (relativos aos vocábulos vila, praça, aldeia, cidade etc.): Praça Irmã Hilária Cadars, Praça Frei Gil Vilanova, Praça Presidente Vargas, Praça da Integração, Praça das Mães, Praça da Cabanagem, Praça Grão Pará;

– 9 antroponímicos (relativos a nomes individuais): Rua Inocêncio Costa, Rua Agostinho Rosa, Praça Paulo Ferreira Lima, Rua Francisco Victor, Rua Nazaré Corrêa, Av. Joaquim Lima, Rua Diogo Mourão, Av. Couto Magalhães, Rua Henri Condreau;

– 23 axio-hodônimos (relativos a títulos e dignidades que acompanham os nomes): Rua Dom Sebastião Thomás, Rua Frei Antonio Salá, Av. Presidente Juscelino Kubitschek, Av. Prefeito Simplício Costa, Av. Marechal Rondon, Av. Governador Paes de Carvalho, Av. Governador Magalhães Barata, Av. Dom Domingos Carrerot, Av. Prefeito Benedito Rocha, Av. Missionárias Dominicanas, Rua Cacique Paracantins, Av. Intendente Norberto Lima, Av. Governador Fernando Guilhon, Rua Frei Estevão Gallais, Rua Intendente Rufino Brasil, Rua Frei André Blatgé, Rua Irmã Maria Otávia, Rua Intendente Amâncio do Rego, Rua Frei José Audrin, Rua Doutor Francisco Nobre, Rua Vereadora Virgulina Coelho, Rua Piloto Vicente Vieira, Rua General Gurjão;

– 27 número-hodônimos (relativos aos adjetivos numerais): Rua Um, Rua Dois, Rua Três, Rua Quatro, Rua Cinco, Rua Seis, Rua Sete, Rua Oito, Rua Nove, Rua Dez, Rua Onze, Rua Doze, Rua Treze, Rua Catorze, Rua Quinze, Rua Dezesseis, Rua Dezessete, Rua Dezoito, Rua Dezenove, Rua Vinte, Rua Vinte e Um, Rua Vinte e Dois, Rua Vinte e Três, Rua Vinte e Quatro, Rua Vinte e Cinco, Rua Vinte e Seis, Rua Vinte e Sete, Rua Vinte e Oito.

Estudo e a classificação dos hodônimos se fizeram necessários, a fim de fornecer subsídios que permitissem comprovar ou refutar a ideia inicial de pesquisa deste projeto, que tinha como hipótese a influência da Igreja Católica na toponímia do município estudado. Diante dos dados analisados, é possível perceber que, dentre os 23 axio-hodônimos detectados,

8 são designativos de pessoas relacionadas à prelaia de Conceição do Araguaia.

Inicialmente, pode não parecer uma quantidade expressiva; entretanto, ainda temos 2 polio-hodônimos que tiveram a mesma motivação designativa. O corpus lexical compreendeu um total de 77 hodônimos, focando em 10 específicos com motivação religiosa. Os dados, por meio de pesquisa documental, foram extraídos do Decreto Legislativo nº 13/79, que regulariza a nomenclatura dos logradouros públicos do município de Conceição do Araguaia-PA.

Analisando categoricamente estes dados, percebe-se que, neste léxico toponímico existe a predominância de hodônimos masculinos, reproduzindo uma característica da sociedade machista que tem se perpetuado ao longo dos anos na história humana, e que se sobressai neste contexto histórico. Também é possível destacar a influência religiosa da Igreja Católica, detectada nitidamente por meio dos hodônimos, o que pode ser justificado pelo fato de que a origem da cidade partiu das missões dominicanas.

Carvalho (2010), a respeito da toponímia do estado de Minas Gerais destaca que “é relevante a influência da religião católica, a religião do colonizador, na nomenclatura da maioria dos lugares. São inúmeros nomes de caráter eclesástico, também chamados de hierotopônimos e hagiopônimos” (CARVALHO, 2010, p. 116).

No entanto, ressaltamos que apesar de analisarmos a influência religiosa no contexto hodonímico de Conceição do Araguaia, trata-se de um estudo antropotopônico, em detrimento da maioria dos estudos desta natureza, que comumente são hierotopônimos (nomes sagrados designados a lugares) ou hagiopônimos (nome sagrados ou relativos aos santos).

7. Considerações finais

De modo geral, podemos afirmar que este estudo toponímico traz importantes contribuições antropológicas e linguísticas, pois o mesmo tem a função de perpetuar os nominativos designados às vias públicas da cidade, correlacionando com o contexto histórico e cultural da mesma em uma abordagem onomasiológica, uma vez que para se chegar aos hodônimos analisados nesta pesquisa, foram estudados os fatores culturais e sociais pertinentes aos nomes das ruas, bem como sua inter-relação com a trajetória histórica do município de Conceição do Araguaia.

Com a realização dessa pesquisa surge a oportunidade de resgatar a história de pessoas que participaram da construção deste município, e consequentemente, estaremos contribuindo para o resgate cultural, pois o estudo da hodonímia deste município traz à tona a história de personalidades que o tempo se encarregou de deixar no anonimato para as gerações presentes.

Por meio da análise dos dados coletados, foi possível perceber que o léxico toponímico deste município transparece uma considerável influência religiosa, em especial da Igreja Católica. Evidenciou-se que esta instituição religiosa sempre teve e ainda tem um papel importante no processo de construção histórica do núcleo urbano dessa cidade, pois foi por meio de seus representantes que se iniciou o processo de construção de ruas, escolas, igrejas, postos de saúde, entre outros.

Analisando o contexto de criação do município, e considerando que os topônimos geralmente assumem a função de homenagem a pessoas importantes para determinada comunidade, a presença de personalidades religiosas na denominação das vias públicas tem clara ligação com os pioneiros de Conceição do Araguaia, já que as missões dominicanas da Igreja Católica deram origem a esta cidade.

É possível também depreender dos dados analisados que hoje ainda há certa influência e contribuição da Igreja Católica em Conceição do Araguaia, especialmente nos aspectos culturais e manifestações folclóricas. Entretanto, existem poucas informações escritas a respeito das personagens que compõem a hodonímia deste município, o que tem contribuído de forma negativa para a História local.

O esquecimento destes vultos históricos tem várias explicações: falta de pesquisas, falta de vontade política e principalmente, falta de conscientização da sociedade quanto à importância de se resgatar a herança histórico-cultural de uma comunidade, entendida como peça fundamental para a construção da História de um povo.

Em suma, por meio deste estudo percebe-se a influência desta igreja nos hodonimos de Conceição do Araguaia, mas também é possível perceber outros detalhes referentes a fatores sociais da época em que foram nomeadas as ruas da cidade, podendo se destacar, por exemplo, a predominância de nomes masculinos.

De modo geral, podemos afirmar que esta análise toponímica possui relevância tanto no campo da linguística quanto no campo

antropocultural, pois a partir da mesma torna-se possível conhecer e detectar traços peculiares e exclusivos da população concepcionense, desvelando aspectos das relações de poder, da religiosidade e da sociedade contemporânea à época em que ocorreram as denominações toponímicas do município.

Cientes de que o assunto desta pesquisa não se esgota com a finalização da mesma, esperamos que os futuros estudos do léxico toponímico de Conceição do Araguaia vislumbrem neste trabalho uma ferramenta que pode contribuir para análises que tenham como foco a relação entre língua, cultura e sociedade do sudeste do Pará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila Santos. O lugar nos estudos toponímicos: reflexões. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 585-607, Belo Horizonte, 2017. DOI: 10.17851/2237-2083.25.2.585-607.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. In: MEGALE, H. (Org.). *Filologia e Linguística Portuguesas*. n. 2, São Paulo, Humanitas, FFLCH/USP, p. 81-118, 1998.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. *A Ordem Dominicana nos sertões do Norte: entre missões, desobrigas, construções e projetos educativos em Porto Nacional*. Palmas: Nagô, 2017.

CAIXETA, Vera Lúcia. Paisagens Sensíveis: ser missionário na diocese de Goiás nas cartas de um frade dominicano, na transição do século XIX para o XX. In: XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia. *Anais...* Brasília: 2017.

CARVALHO, Mônica Emmanuelle Ferreira de. *Língua e Cultura do Norte de Minas: a toponímia do município de Montes Claros*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CASTIGLIONI, Ana Claudia. *Glossário de Topônimos do Bolsão Sul-Mato-Grossense*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008. 279f.

CIOATO, Fernanda Bassanesi. *Os nomes do município de São Marcos: linhas, comunidades, bairros e ruas*. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do

Sul, 2012.

CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA. *Decreto Legislativo nº 13/79, de 30-06-1979*. Memorial discriminativo dos logradouros públicos de Conceição do Araguaia. Câmara Municipal de Vereadores, 1979.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. *Revista Trama*, v. 3, n. 5, p. 141-55, Paraná: UNIOESTE, 2007.

_____. Toponímia e antroponímia no Brasil. *Coletânea de estudos*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

FROSI, Vitalina Maria. Os logradouros de Caxias do Sul: seus nomes, suas interconexões. In: II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. *A Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, p. 50-73, 2010.

GIL, ANTONIO Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Avercamp, 2005.

IANNI, Otávio. *A Luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. V. 8. Petrópolis: Vozes, 1978.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LIMA, Milton Pereira. O Colégio Santa Rosa na dinâmica da “Educação-Pacificação” dos “Selvagens” do Araguaia Paraense, a partir da Revista Cayapós e Carajás/Memória Dominicana (1902–1952). *Revista Escritas do Tempo*, v. 3, n. 7, p. 47-63, jan-abr/2021. DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v3.i7.2021.4763.

LIRA, Bruno Carneiro. O passo a passo do trabalho científico. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LUZ, Isaú Coelho. *Memórias Araguaianas: Entre becos, barrocas, areões e banzeiros*. 3. ed. Goiânia: Kelps, 2011.

LYONS, John. *Semântica*. v. 1. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1977.

MORIN, Edgar. *O método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Publicações Europa-América. Biblioteca Universitária, 1991.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social, métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2010.

SARTORI, Trissia Ordovas. *Ruas de minha cidade: um estudo hodonímico*. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Universidade de Caxias do Sul–UCS, Caxias do Sul. 2010. 82p.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de; SANTOS, Márcia Maria Duarte dos. Toponímia de Minas Gerais em registros cartográficos históricos. In: ISQUERDO, A.N.; SEABRA, M.C.T.C. de (Orgs). *As Ciências do Léxico*. Lexicologia, lexicografia e terminologia, v. VI, 1. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2012. p. 245-60

SOUSA, José Martinez. *Dicionário de lexicografia práctica*. Barcelona: Vox, 1995.

SOUZA, Dayane Olivério de. *Saberes matemáticos empíricos de pescadores da colônia Z-39 de Conceição do Araguaia-PA*. Dissertação (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) – Seropédica-RJ, 2017.

ZAMARIANO, Márcia. Reflexões sobre a questão do nome próprio na toponímia. *Cadernos de Letras da UFF*, dossiê: América Central e Caribe: múltiplos olhares, n. 45, p. 351-72, 2012.

Outras fontes:

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Histórico das cidades brasileiras*. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/conceicao-do-araguaia/historico>. Acesso em: 26 fev. 2022.

TOCANTINS. SECTUR – Secretaria de Cultura e Turismo do Tocantins. *Prêmio Frei José Maria Audrin 2011*, de Apoio a Modernização de Museus. 2011. Disponível em: <https://www.to.gov.br/sector/premio-frei-jose-maria-audrin-2011-de-apoio-a-modernizacao-de-museus/1agco96z0rnb#:~:text=Foi%20Reitor%20do%20Semin%C3%A1rio%20Menor,Sertanejos%20e%20%C3%8Dndios%20do%20Norte%E2%80%9D>.

**“JÁ SE OLHOU NO ESPELHO HOJE?”: COMBATE
À GORDOFOBIA NO GÊNERO DISCURSIVO PODCAST**

Carla Daniele Saraiva Bertuleza (UERN)

carladaniele@uern.br

Elizaeth Jacira Barbosa (UERN)

elizaethjacira@alu.uern.br

Pedro Henrique Lopes de Melo (UERN)

henriqueledes@alu.uern.br

Raissa da Silva Pereira (UERN)

raissapereira@alu.uern.br

Sarah Kiarelly dos Santos Silva (UERN)

sarahkiarelly@alu.uern.br

RESUMO

O *podcast*, vem se popularizando no Brasil em função de sua praticidade e por adequar-se ao contexto contemporâneo, surge como uma alternativa para viabilizar e facilitar o fluxo de informações. O gênero discursivo em questão aborda diferentes temáticas de respaldo social, dentre elas a gordofobia. Visto que a padronização dos corpos, principalmente femininos, foi normatizada socialmente e corpos gordos são julgados por não se adequarem. O presente artigo tem como intuito explorar as características argumentativas e discursivas do gênero *podcast*, com o *corpus* constituído de trechos discursivos da entrevista concedida pela bailarina Thais Carla ao “PodDelas”. Nesse sentido, interessa-nos verificar a partir dos fundamentos teóricos de Grize (1990), Bakhtin (2003), Charaudeau (2005) e Amossy (2018) se o discurso de combate à gordofobia foi composto ao longo da entrevista buscando a adesão dos ouvintes. Este estudo trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-descritivo. Os resultados indicam que os discursos analisados promovem a identificação com uma parcela da audiência do *podcast* carente de representatividade em espaços midiáticos, bem como contribui no combate da gordofobia.

Palavras-chave:

Argumentação. Gordofobia. Gênero discursivo.

ABSTRACT

The podcast genre, it has been becoming popularized in Brazil due to its practicality and for fitting in the contemporary background, it emerges as an alternative to facilitate and make viable the information flux. The discursive genre in question addresses different topics at social help, fatphobia among them. Given that the padronization of body types, mainly female, have been socially standardized and that fat bodies are judged for not suiting. This article has the intent to explore the argumentatives and discursives characteristics of the podcast genre, with the corpus consisting of sections from the interview granted by the ballerina Thais Carla to “PodDelas”. In this sense, interests us verify from the theoretical foundations of Grize (1990), Bakhtin (2003),

Charaudeau (2005) and Amossy (2018) if the discourse of combat against fatphobia was composed throughout the interview seeking the adhesion of the from the listeners. This is a qualitative-descriptive research study. The results indicate that the analyzed speeches promote the identification with a part of the podcast audience which lacks representativeness in media spaces, as well as contributing to the fight against fatphobia.

Keywords:

Argumentation. Fatphobia. Discursive Genre.

1. Introdução

O *podcast*, conteúdo de áudio disponibilizado através de uma plataforma de *streaming*, vem se popularizando no Brasil. Abordando assuntos polêmicos e de entretenimento, o formato tem angariado público em aplicativos como *Spotify*, *Deezer* e *YouTube*. Podendo contar com vídeo, dependendo da demanda do usuário. O podcast caracteriza-se como gênero discursivo digital oral, com uma linguagem acessível que contribui para atualmente tornar o país o 3º maior no mundo a ouvir diariamente, de acordo com uma pesquisa realizada pela Tecmundo e publicada pelo G1, portal de notícias da Globo.

Entre os assuntos recorrentes nas redes sociais e que viram temas de episódios de *podcasts* voltados para questões relacionadas estão movimentos como “*body positivity*” e “corpo livre”, que prezam pela aceitação do corpo sem a cobrança para se encaixar a um padrão idealizado. Os movimentos anteriormente citados têm angariado público no Instagram, Twitter e Youtube e gerado interesse possibilitando que sejam debatidos em podcasts, alcançando um público maior.

Dessa forma, vale destacar a praticidade que o gênero podcast pode trazer para a sociedade. Haja vista, alguns indivíduos não têm disponibilidade em sua vida secular para buscar informações ou realizar leituras em jornais, artigos e revistas. Nessa perspectiva, o podcast busca informar e desenvolver o pensamento crítico dessa parte da população, por meio do discurso que cada um emprega.

Para tanto, foram utilizados os seguintes autores para fundamentação teórica: Grize (1990), Bakthin (2003), Charaudeau (2005) e Amossy (2018). De acordo com Lakatos e Marconi (2002), a pesquisa se caracteriza como qualitativa-descritiva. Justifica-se por tratar de um tema relevante atualmente, possibilitando a reflexão e conscientização sobre o preconceito contra o corpo gordo. Diante disso, a problemática se centraliza na análise do discurso antigordofobia da dançarina Thais Carla no *podcast*

“Poddelas”. A pesquisa objetiva explorar as características argumentativas e discursivas do gênero *podcast*, bem como analisar como o discurso contra a gordofobia se constrói e se efetiva. Ademais, o artigo encontra-se organizado e dividido nas seguintes seções, a saber: introdução, fundamentos teóricos, metodologia, resultados e discussões, considerações finais, e referências.

2. Fundamentos teóricos

Conforme afirma Tornero (2007, p. 11) “a transição do século XX para o século XXI ficou conhecida por marcar a transição de uma sociedade baseada nas relações materiais para uma sociedade assente nas relações virtuais – ou comunicativas em sentido lato.” A expansão dos podcasts no Brasil é reflexo dessa modificação, onde o diálogo se estabelece através de plataformas de *streaming* que possibilitam que o formato agregue diferentes segmentos que abordam temáticas variadas que vão desde política a entretenimento, pois como afirma Bakhtin (2003) sobre a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos,

são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros de discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

O *podcast* constitui-se como gênero discursivo oral e bem como outros integra a categoria secundária, pois é um gênero que resulta de um diálogo com sofisticadas e complexas reformulações, compreende-se que

[...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico literário e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2003, p. 264)

Pelo impacto na sociedade se faz necessário compreender como se constrói a argumentação nesse formato, visto que “quanto melhor dominamos um gênero tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Além disso, os *podcasts* abrangem um público e temáticas variadas que possibilitam a conscientização da audiência ao abordar racismo, homofobia, machismo, dentre outros assuntos que repercutem, sendo assim possível relacionar aos princípios de alteridade e influência propostos por Charaudeau (2005a).

Nos termos de Charaudeau, todo ato de linguagem emana de um sujeito que gere sua relação com o outro (princípio de alteridade) de modo a influenciá-lo (princípio de influência), tendo de gerir uma relação na qual o parceiro tem seu próprio projeto de influência (princípio de regulação). (CHARAUDEAU, 2005, p. 12 [2006, p. 16])

Dentre os temas abrangidos em *podcasts* um destaque para os estereótipos e a padronização do corpo feminino que constrói um ethos que contribui para a estigmatização desses corpos. Em específico, é falado sobre a gordofobia, que caracteriza-se como o preconceito contra pessoas gordas. Historicamente, a percepção de corpo adequa-se ao que é estimado por cada sociedade. Na Grécia Antiga estimava-se o corpo atlético e musculoso, na Idade Média as anatomias maciças eram reflexo do poder e da ascendência, bem como após a Revolução Industrial a estrutura física delimitava as divisões do trabalho.

Usar *podcast* para dialogar com um público amplo sobre uma temática relevante visa a conscientização da audiência e autonomia para reconstrução desse ethos, conforme propõe Amossy (2018), uma vez que “A questão do ethos está, então, associada à questão da construção de uma identidade que permite, ao mesmo tempo, criar uma relação nova para si e para o outro” (AMOSSY, 2018). Posto que, conforme afirma Grize (1990) a respeito da argumentação, é preciso estabelecer diálogo com o interlocutor a fim de colaborativamente estabelecer uma compreensão mútua, visto que

[...] a argumentação considera o interlocutor não como um objeto a manipular, mas como um alter ego com quem compartilhará sua visão. Agir sobre ele é buscar modificar as diversas representações que se lhe atribuem, colocando em evidência certos aspectos de coisas, ocultando outros, propondo novos. (GRIZE, 1990, p. 41)

Dessa forma se faz relevante analisar como se constrói a argumentação no *podcast* “PodDelas”, a partir de trechos discursivos da dançarina Thais Carla, em prol da adesão da audiência. Uma vez destacados os fundamentos teóricos, na seção a seguir descreveremos a metodologia da pesquisa.

3. Metodologia

A metodologia é o instrumento que corrobora e possibilita para averiguação e identificação de um determinado objeto de estudo, premissa relevante para se fazer ciência. Logo, entende-se que é a busca por descrever os procedimentos sistemáticos de condução para uma pesquisa científica, fornecendo informações basilares, servindo de guia à elaboração de projetos e de instrumentos de coleta de dados. Para tanto, a metodologia escolhida por este estudo tem a proposição de fomentar e facilitar a transmissão do conhecimento e alcançar os objetivos pretendidos.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-descritivo. Segundo Lakatos e Marconi (2002, p. 35), “o estudo qualitativo é o que se desenvolve em uma situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, ou seja, um fato é descrito através de levantamento de características conhecidas com o intuito de observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

No que diz respeito a análise dos dados obtidos, verifica-se que esta pesquisa é de caráter qualitativo, visto que, partindo-se do problema é possível uma maior e melhor visão e compreensão das ideias e conhecimentos contidos diante do contexto do problema e do tema de estudo.

Parte-se dos pressupostos teóricos de Grize (1990) ao abordar a argumentação, Bakthin (2003) e o conceito de gêneros do discurso, Charau-deau (2005) e os princípios de alteridade, visto que todo ato de comunicação implica um *reconhecimento* e uma *legitimação* recíproca dos parceiros, e influência, dado que através deste princípio, busca-se atingir o interlocutor, afetando-o nas suas ações, emoções e pensamentos, bem como Amossy (2018) e o entendimento de *ethos*. Sendo assim, foi utilizado e identificado por esta investigação o *corpus* constituído por 8 trechos discursivos de abril de 2022, todos relacionados à temática da gordofobia, transcritos de uma entrevista concedida pela dançarina *plus size* Thais Carla ao *podcast* “PodDelas”, idealizado e apresentado pelas *influencers* digitais Tata Estaniecki e Boo Unzueta, contando com convidados famosos, abordando assuntos de caráter pessoal e temáticas sociais.

A carioca Thais Carla, que também é influenciadora digital, tem 30 anos, é casada e tem duas filhas. Ela mora na Bahia com a família. A dançarina ficou conhecida em 2009, aos 17 anos, quando participou do quadro

“Se vira nos 30” no programa Domingão do Faustão, da TV Globo, e ganhou o prêmio de R\$ 15 mil ao dançar uma música de Hip Hop. Em seguida, Thais Carla fez participações em vários programas de emissoras de TV. Em 2017, ela começou a fazer parte do grupo de dançarinas da cantora Anitta. Desde então, a dançarina tornou-se figura notável nos camarotes durante o carnaval, inclusive o de Salvador.

4. Resultados e discussões

A entrevista da dançarina e empreendedora Thais Carla ao “PodDelas” foi transmitida ao vivo no dia 14 de abril de 2022 pelo *YouTube*, plataforma utilizada para acesso, com a duração total de 1 hora e 46 minutos, abordando temas como carreira, maternidade e moda. Foram escolhidos para análise trechos que mencionaram a temática gordofobia.

Figura 1: Capa da entrevista no PodDelas.



Fonte: Canal no *youtube* PodDelas.

A entrevista é iniciada com o enfoque na falta de representatividade de corpos gordos na dança, como expressado a seguir:

1. É, não tem referência... Hoje em dia graças a Deus consegui quebrar um tabu enorme para chegar meninas gordas dançando. Eu acho incrível, quero que tenha muito mais, né? Então quando comecei a dançar era muito estranho, era a única gorda em tudo. Só eu de gorda, na família só eu de gorda, no rolê de amigo só eu de gorda. Não, eu vou viver minha vida.

Como observado no trecho discursivo (1), é possível estabelecer relação com o princípio de influência de Charaudeau (2005), visto que todo sujeito que produz um ato de linguagem visa atingir seu parceiro, seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento. Tal discurso compreende a demanda por mais representatividade nas mídias, dado que ao refletir sobre o passado Thais Carla expõe o fato de não ter tido referências de corpos como o seu e hoje através da visibilidade que alcançou na mídia pode contribuir para “quebrar o tabu”. Vejamos o trecho (2) a seguir:

2. Eu sou a Thaís Carla, eu sou uma mulher comum. Eu só sou gorda. Vocês são magras, eu não vou me colocar nesse lugar de “Meus Deus, não vou fazer as coisas porque o meu corpo vai me impedir”, eu quero mostrar que meu corpo é capaz de tudo.

No trecho (2), há uma interação entre os interlocutores, seguindo o princípio de alteridade proposto por Charaudeau (2006), visto que com base no fragmento “Eu sou gorda. Vocês são magras...” Thaís demonstra credibilidade e legitimidade a partir do seu discurso. Influenciando comportamentos, uma vez que conforme o princípio de alteridade “é preciso que locutores e interlocutores (quer falem ou escrevam) sejam capazes de reconhecer um ao outro como reais parceiros na troca do ato linguageiro” (CHARAUDEAU, 1995a). Reafirmando sua intenção em “quero mostrar que meu corpo é capaz de tudo” e gerando identificação com o público e a promoção de auto aceitação e empoderamento.

Ainda conforme exposto na amostra (2) a falta de identificação promove a inibição e consequente controle de corpos que não se adequem ao padrão que é relacionado à prática de esportes, a relacionamentos afetivos e ao sucesso acadêmico e profissional. A reação transgressora quando veiculada nas mídias de massa possibilita que passe a ser uma atitude normatizada e assim que os corpos “fora do padrão” sejam vistos e consequentemente aceitos.

Para tanto, é preciso que espaços de destaque e influência sejam ocupados para que o *ethos* construído, como propõe Amossy (2018), vá em desencontro ao que se denota atualmente, muito relacionado ao fracasso e a negligência. O *ethos* expresso na amostra (2) denota uma mulher confiante e segura, que apesar de consciente sobre o preconceito que lhe é direcionado, compreende que a existência de corpos distintos, ao afirmar “sou gorda” e “vocês são magras”, não deve ser percebido de forma pejorativa como afirma em “meu corpo é capaz de tudo”. A importância de oportunidades é evidenciada no trecho discursivo (3).

3. Anitta queria fazer uma inclusão no balé dela. Era para aquela música “Paradinha” que aparece vários tipos de corpos, várias pessoas ali e aí ela falou “Fica aqui um tempo”, mas era para ficar só um tempinho, acabou estendendo. Acho que uns 2 anos dançando com ela.

A existência de oportunidades, como observado na amostra (3), possibilita que corpos gordos tenham visibilidade e estejam representados. Em seguida a amostra (4):

4. Existe a pressão estética e existe a gordofobia, que são lugares totalmente diferentes. Porque é igual a vocês, são magras, mas vocês sentem seu corpo livre, vocês gostam do seu corpo, vocês se sentem bem com o

seu corpo. Isso aí é uma forma de você fazer o Body positivity, você se sentir bem, né? Qualquer pessoa pode falar sobre isso independente do corpo. Agora a gordofobia já é um lugar totalmente diferente. Eu não tenho acesso às coisas.

Entretanto, é necessário estabelecer a distinção entre a pressão estética e a gordofobia, como colocado na amostra (4). Ressaltando-se ainda, conforme afirma Thais, a importância de movimentos que combatem a opressão que os corpos femininos sofrem, porém, denotando o lugar de fala de mulheres gordas no enfrentamento ao preconceito desse público.

5. A gente que trabalha como influencer, essas coisas, a gente também não vê em todos os lugares a pessoa gorda, você não vê. Você pode ter o número que for que ainda é restrito para você. Porque não pode, porque as pessoas confundem, gente eu não estou falando para as pessoas comerem não. Eu não estou falando sobre isso.

A partir do papel de *influencer* destacado a entrevistada ressalta a falta de representatividade de corpos gordos na mídia, vide amostra (5), corroborando com a visão de Grize (1990) de que é preciso agir com o interlocutor para modificar as representações previamente atribuídas, para esse fim é necessário a princípio estabelecer diálogo com o outro, como ocorre no episódio analisado do *podcast*.

6. Eu odeio esse termo “acima do peso”, é gorda. [...] Porque gordo era sinal de feiura, para mim não é, mas para muita gente falam ainda que ser gordo é feio. [...] Porque o gordo tem aquele estigma de ser preguiçoso, porco, feio, que não tem sucesso, que não arruma marido, não consegue ter filhos, não consegue ter nada.

O trecho discursivo (6) indica como o preconceito está inserido na linguagem, o termo “gordo” socialmente referido de forma pejorativa sendo substituído por expressões que amenizem seu sentido. Mas novamente sendo incorporado ao discurso de pessoas gordas e utilizado como uma expressão de aceitação e empoderamento, principalmente para desvincular-se socialmente ao seu peso denotativo negativo.

Além do exposto, é ainda ressaltado as conquistas alcançadas, como a existência de marcas de moda com numeração adequada, informando o público que tenha essa demanda não atendida pelo mercado e destacando uma problemática muitas vezes não percebida pelo restante da audiência. Isso é constatado a partir do exposto na amostra (7).

7. Tá mudando... Porém, a única loja que eu conheço que veste o meu tamanho, eu acho que duas, a Moda Liz e outra que não lembro agora o nome. Não tem. Tipo assim, que vai até o 70. A maioria vai até o 54, no máximo, estourando.

Ademais, ainda conforme Amossy (2018), é preciso construir relações novas não somente para si, mas para o outro também. Visto que, apesar do que afirma Tornero (2007) sobre atualmente as relações se estabelecerem principalmente no âmbito virtual, onde as redes sociais se pautam em atitudes valorativas que vão desde reações a comentários, a forma individual de se perceber no mundo e em relação a outrem não precisa ser pautada em engajamento ou comentários lidos na *timeline*, como aponta o trecho discursivo (8).

8. Sempre falo nos *stories* e na minha vida “já se olhou no espelho hoje?” porque muita gente não para nem para se olhar e é muito importante a gente se olhar. Às vezes a gente quer muito ficar olhando o que os outros tem e não olha o que a gente tem de especial. E a gente é especial.”

O trecho “já se olhou no espelho hoje?” propõe a reflexão sobre o excesso de consumo de conteúdos midiáticos que não geram identificação, e a importância de representatividade que questione isso e proponha que uma parcela do público olhe para o que “tem de especial”. Por fim, vale destacar que a adesão e pleno uso dos chamados *podcasts* permite debater e aprofundar as discussões que estão em efervescência de forma prática, adequando-se ao contexto de vida contemporânea. Reafirmando o que é colocado por Bakhtin (2003) de que ao dominar um gênero pode-se a partir de seu uso flexível refletir a identidade singular de quem o utiliza.

5. Considerações finais

Conclui-se a partir da presente pesquisa que o formato *podcast* é um gênero discursivo amplamente utilizado, o que possibilita que os temas tratados por meio dele possam ser difundidos entre um público diverso. Servindo assim para promover o debate sobre temas polêmicos ou angariar apoiadores em causas sociais.

Dito isso, foi possível observar como o discurso de combate a gordofobia foi constituído ao longo da entrevista analisada pautando-se na argumentação e visando promover adesão do público, seja em prol da conscientização ou da auto-aceitação, visto que o discurso promove também identificação com uma parcela da audiência carente de representatividade em espaços midiáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto,

2018.

BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

CHARAUDEAU, P. *Le discours politique*. Paris: Vuibert, 2005. (Discurso político. Trad. de Fabiana Komesu; Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.)

_____. O que significa comunicação. *Ce que communiquer veut dire*. *Revue des Sciences Humaines*, n. 51, juin, 1995. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Cequcommuniquer-veut-dire.html>. Acesso em: 29 ago. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GRIZE, Jean-Blaize. *Logique et langage*. Paris: Ophrys, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2002.

SOUZA, V. C. S; GONÇALVES, J. P. Relações entre gordofobia e teoria histórico-cultural: interfaces com a educação. *ITINERARIUS REFLECT-IONIS*, v. 17. 2021, p. 1-18. Jataí: Universidade Federal de Jataí.

SILVA, Tiago. *Podcast: o que é e como fazer um de qualidade em 5 passos [+ exemplos]*. Florianópolis: Resultados Digitais, 2022. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/como-criar-umpcast/#:~:text=Podcast%20%C3%A9%20um%20conte%C3%Bado%20em,para%20construir%20uma%20audi%C3%Aancia%20fiel>. Acesso em: 18 set. 2022.

TORNERO, J. M. P. O Desenvolvimento da Sociedade da informação: do paradigma da cultura de massas ao paradigma da cultura multimídia. In: _____. *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora, 2007.

Outras fontes:

QUEM é Thais Carla, dançarina plus size que luta pelo direito das pessoas gordas e que venceu processo contra humorista por gordofobia. Bahia, 6 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/10/06/conheca-thais-carla-dancarina-plus-size-que-destaca-nas-redes->

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sociais-com-luta-pelo-direito-das-pessoas-gordas.ghml. Acesso em: 16 out. 2022.

THAIS Carla. Produção: Tata Estaniecki; Bruna Unzueta. *Youtube*: [s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lp4lwCAx9GM>. Acesso em: 18 set. 2022.

LEITURA DE TIRINHAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Brenda dos Santos Ginú (FFP-UERJ)

brendasginu@gmail.com

Julia Ferreira das Flores (FFP-UERJ)

floresjulia.f@gmail.com

Marllon Walfrido da Silva (FFP-UERJ)

marllonwalfrido@gmail.com

Thayani Mikelly Caetano Tadeu Silva (FFP-UERJ)

thaymikelly2@gmail.com

Maria Isaura Rodrigues Pinto (FFP-UERJ)

m.isauraRP@gmail.com

RESUMO

A tirinha é um gênero textual bastante versátil, capaz de abranger diversos públicos e diferentes temáticas e, por isso, se mostra um excelente objeto de ensino, podendo ser trabalhado tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. O presente trabalho tem como objetivo expor algumas reflexões desenvolvidas na oficina “Leitura de tirinhas e processos de sentidos”, realizada no Curso Pré-Técnico Casulo, no polo de Neves do Instituto Federal do Rio de Janeiro, com alunos do nono ano. Na oficina realizada, analisamos aspectos relacionados à estrutura e às características das tirinhas, entre eles, a linguagem verbal e não verbal e a produção de humor.

Palavras-chave:

Tirinhas. Construção de humor. Linguagem verbal e não verbal.

ABSTRACT

The comic strip is a very versatile textual genre, capable of covering several audiences and different themes and, therefore, it is an excellent teaching object, which can be worked both in Secondary School and High School. This paper aims to present some reflections developed in the workshop “Reading comic strips and meaning processes”, held in the Pre-Technical Course Casulo, at the Neves site of the Federal Institute of Rio de Janeiro, with ninth grade students. In the workshop, we analyzed aspects related to the structure and characteristics of comic strips, including verbal and non-verbal language and the production of humour.

Keywords:

Comic strips. Humour construction. Verbal and non-verbal language.

1. Introdução

As tirinhas são um gênero textual de caráter narrativo e humorístico caracterizado pela presença de elementos visuais, geralmente desenhos.

Esse tipo de texto reúne, em geral, elementos verbais e não verbais. Possuem um número reduzido de quadros, em comparação com as histórias em quadrinhos, e são publicadas em jornais, revistas e mídias digitais. O presente trabalho tem como objetivo expor algumas reflexões desenvolvidas pela equipe de bolsistas do projeto de Prodocência da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na oficina “Leitura de tirinhas e processos de sentidos”, realizada Curso Pré-Técnico Casulo, situado no polo de Neves do Instituto Federal do Rio de Janeiro. A tirinha é um gênero textual bastante versátil, capaz de abranger diversos públicos e diferentes temáticas e, por isso, se mostra um excelente objeto de ensino, podendo ser trabalhado tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

2. Linguagem verbal nas tirinhas

A linguagem verbal é caracterizada pela utilização de palavras. Nas tirinhas, esse tipo de linguagem pode ser encontrado nos diálogos dos personagens, nas legendas/letreiros e nas onomatopeias.

Os diálogos representam as falas dos personagens, por isso, muitas vezes apresentam marcas de oralidade. Na transmissão das mensagens, são utilizados vários recursos, entre eles, o uso de letras maiúsculas e do negrito para expressar que o personagem está gritando. As legendas diferem dos diálogos, pois funcionam como a voz do narrador e podem introduzir a história, descrever cenas, informar e ainda servir de meio para o estabelecimento de uma conversa com o leitor (Cf. ROIPHE, 2011).

Na tirinha a seguir, a legenda do primeiro quadro introduz a história. Além disso, notam-se, nas falas de Chico Bento, marcas de oralidade que evidenciam o fenômeno da variação linguística.

Figura 1.



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/41234478>.

Já as palavras onomatopeicas são representações gráficas de um som. Na tirinha a seguir, a onomatopeia “*chomp*” representa o som da

mastigação da Magali.

Figura 2.



Fonte: Minha personagem é Magali! – O Mundo de Calíope (omundodecaliope.com).

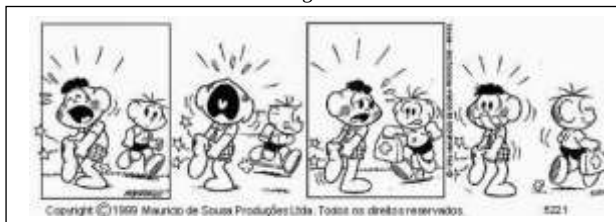
3. *Linguagem não verbal nas tirinhas*

A linguagem não verbal é aquela em que não ocorre a utilização de palavras, a comunicação é feita de maneira visual. Tal recurso é empregado tanto na estrutura das tirinhas, quanto no desenvolvimento das histórias.

Na estruturação das tirinhas, os principais elementos visuais são o quadro, espaço que abriga a narrativa e que pode ter diversos formatos e tamanhos; o requadro, moldura que delimita o quadro, sua presença não é obrigatória; e a sarjeta, espaço em branco entre os quadros, também não obrigatória (Cf. ROIPHE, 2011)

Na tirinha abaixo, apenas dois dos quatro quadrinhos retangulares possuem requadro, além disso, não há sarjeta entre eles. Assim, nota-se o caráter mutável desses elementos, que variam conforme o estilo de cada artista.

Figura 3.



Fonte: Atividades de Língua Portuguesa (tecrisves.blogspot.com).

Os elementos visuais utilizados no desenvolvimento da narrativa são o balão, os símbolos, os gestos e as expressões dos personagens. O

balão é o espaço que abriga as falas ou os pensamentos dos personagens. A interpretação da mensagem escrita, contida nos balões, depende dos diferentes contornos que o balão apresenta. A seguir, alguns exemplos de tipos de balões e seus significados, todavia, é válido lembrar que, assim como os elementos visuais de estruturação, os balões também são mutáveis.

Figura 4.



Fonte: <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>.

Os símbolos dividem-se em dois tipos: imagem cinética, que representa movimento, e metáforas visuais, que representam os sentimentos e o estado psicológico dos personagens através de ícones carregados de valor conotativo. Outros recursos utilizados para representar sentimentos e estados são os gestos e as expressões dos personagens (Cf. ROIPHE, 2011).

Na tirinha abaixo, por exemplo, as imagens cinéticas são usadas para expressar o deslocamento das borboletas e da personagem Luluzinha, o movimento da rede e a rotação das estrelas. Inclusive, as estrelas são uma metáfora visual que retrata a tontura da personagem, relacionando-se assim, com a expressão popular “Ver estrelas”, que significa estar atordoado após uma pancada. As expressões e gestos dos personagens da tirinha também têm significados, por exemplo, os olhos entreabertos da menina, do terceiro ao quinto quadrinho, indicam que ela está zonza. Já no último quadrinho, percebe-se, através do sinal que o personagem realiza com a mão, que Bolinha julga toda a situação como um desvario da amiga.

Figura 6.



Fonte: https://blogdoxandro.blogspot.com/2012_06_07_archive.html.

Diante do exposto, percebe-se que todos o gênero textual apresentado tem como principal característica a linguagem não verbal, que pode ou não estar vinculada à linguagem verbal. Quando correlacionadas, ambas se complementam, estabelecendo, assim, a linguagem mista.

4. Humor nas tirinhas

O caráter humorístico pode ser encontrado em crônicas, textos jornalísticos e anedotas, nas tirinhas ele também está presente. As tirinhas expressam o humor através de diferentes experientes, entre muitos outros, a contradição, a ambiguidade e a ironia.

Na tirinha abaixo, a contradição se dá a partir da quebra de expectativa. No início da história, o personagem se comporta da maneira esperada, mas, em determinado momento, ele surpreende o leitor ao mudar sua postura, e essa ação surpreendente causa o efeito de contradição, gerando o humor.

Figura 7.



Fonte: <https://wordsofleisure.com/>.

A ambiguidade se apresenta quando parte do texto admite

diferentes interpretações. Essa estratégia produz o humor, como é possível observar nos seguintes exemplos:

Figura 8.



Fonte: <https://www.mypavan.com.br/blog/2012/12/06/tirinha-da-monica-a-fotografa/>.

Figura 9.



Fonte: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/a-turma-da-monica-2/.

Figura 10.



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/52932215>.

Diferentemente da ambiguidade, que admite dois sentidos, a ironia é uma estratégia em que o texto expressa o oposto do que quer manifestar, mas o autor deixa claro o uso da ironia, por isso não há outra forma de interpretação. Exemplo:

Figura 11.



Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/funcao-fatica.htm>.

5. Conclusão

Trabalhar com o gênero tirinha foi bastante enriquecedor. A seleção das tirinhas, a preparação das atividades e a adequação do conteúdo à

turma ampliou nossos conhecimentos sobre a docência. Somos professores em formação e essa experiência exitosa marcou positivamente a nossa vida acadêmica e profissional.

Durante a oficina, os alunos puderam realizar inferências, produziram sentidos para os textos. De um modo geral, participaram e se saíram muito bem na resolução das atividades. Esse desempenho dos discente foi imensamente gratificante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARRA, Marcela. *Análise e construção de sentido*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRAGA, Paloma Bernardino; CRUZ, Werterley Germano da. Construção da ironia em tirinhas por unidade de sentido. *Anais do UEADSL 2017.2*, v. 2, n. 8, p. 1-6, 2017. Disponível em: v. 2, n. 8 (2017) (ufmg.br). Acesso em: 21/11/2022.

LIMA, Elisandra de Oliveira. *Compreensão dos Mecanismos Constitutivos do Humor*: O Uso de Tirinhas como Instrumento de Ensino-Aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Letras) – UERN, Rio Grande do Norte.

RAMOS, Paulo Eduardo. *Tiras cômicas e piadas*: duas leituras, um efeito de humor. Tese (Doutorado em Letras) – USP, São Paulo, 2007. 431f.

ROIPHE, Alberto; FERNANDEZ, Marcela Afonso (Orgs). *Gêneros textuais*: Teoria e prática nos anos iniciais do ensino fundamental. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SANTOS, Daniele de Oliveira Honorato. *Gêneros Textuais em sala de aula*: A charge em atividades para compreensão e interpretação de textos verbais/não-verbais. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019. 75f.

**LETRAMENTO MATEMÁTICO: REFLEXÕES
EM TORNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Gelbis Martins Agostinho (UENF)

gelbismartins@gmail.com

Luciana da Silva Oliveira (UENF)

lucianacederj2@gmail.com

Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)

alinepeixoto12@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

A matemática vai além da sala de aula, está no troco do dinheiro no mercado, na porcentagem nos juros dos bancos e em tantas outras atividades cotidianas. Não há dúvidas de que o ensino de matemática é de suma importância já que os sujeitos a usarão ao longo de suas vidas. Nesse contexto é que entra o letramento matemático que diz respeito à capacidade do indivíduo de identificar e compreender a função da matemática no dia a dia, utilizá-la na resolução de problemas cotidianos. Visto isso definiu-se como objetivo para a presente pesquisa trazer discussões sobre o letramento matemático na educação básica, enfatizando como deve ser o ensino de matemática visando o desenvolvimento desse letramento. A metodologia aqui empregada trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter qualitativo onde foram analisados artigos, capítulos de livros que versam sobre tal temática. Verificou-se que há grande necessidade de cada vez mais estimular na educação básica o letramento matemático. Visto que os estudantes ainda apresentam baixos níveis de letramento nessa área do conhecimento conforme dados emitidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Palavras-chave:

Educação Básica. Educação brasileira. Letramento matemático.

ABSTRACT

The mathematics goes beyond the classroom, it is in the exchange of money in the market, in the percentage of bank interest and in many other daily activities. There is no doubt that teaching mathematics is of paramount importance as subjects will use it throughout their lives. It is in this context that mathematical literacy comes into play, which concerns the individual's ability to identify and understand the role of mathematics in everyday life, to use it in solving everyday problems. In view of this, the objective of this research was defined as bringing discussions about mathematical literacy in basic education, emphasizing how mathematics teaching should be aimed at developing this literacy. The methodology used here is a qualitative research of a qualitative nature where articles, chapters of books that deal with this theme were analyzed. It was found that there is a great need to increasingly encourage mathematical literacy in basic education. Since students still have low levels of literacy in this area of

knowledge according to data issued by the International Student Assessment Program (PISA).

Keywords:

Basic education. Brazilian education. Mathematical literacy.

1. Introdução

A matemática está constantemente no cotidiano, já no cálculo para o troco, na medição de obras, a observação da hora no relógio, até mesmo nas medidas usadas para fazer um bolo. No entanto, na sala de aula a abordagem matemática nem sempre é trabalhada de modo a estimular o educando a fazer tais associações com seu dia a dia. Inclusive para alguns estudantes a funcionalidade da matemática é a aplicação nas provas.

É preciso frisar que algumas aplicabilidades matemáticas são complexas e de difícil entendimento e aplicabilidade. Alguns educadores aplicam aulas descontextualizadas o que faz com que o educando fique ainda mais distanciado da matemática. Escassez de aulas atrativas, desvinculada da realidade do aluno, dificulta a aprendizagem da matemática.

Para promover o ensino de matemática significativo é preciso que dentre outros fatores, esteja pautado no letramento matemático. Nesse contexto, as aulas visam associar os conteúdos matemáticos com a formação social, trabalhar a temática dessa área de conhecimento relacionando ao cotidiano, ou seja, facilitando a aprendizagem do educando. Tendo em vista isso definiu-se como objetivo para o presente artigo trazer discussões sobre o letramento matemático na educação básica, enfatizando como deve ser o ensino de matemática visando o desenvolvimento desse letramento. Para atender ao objetivo utilizou-se da metodologia de pesquisa denominada pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. O estudo realizado não teve por finalidade apresentar dados numéricos, isto é quantificar informações. Buscou-se, com base em diversos autores, fazer um panorama do assunto. Conforme esclarece Gerhardt e Silveira (2009) pesquisas qualitativas preocupam-se em disponibilizar dados conceituais. Ainda vale mencionar que pesquisa bibliográfica não é revisão da literatura. Enquanto a primeira destina-se a mostrar posicionamentos, a trazer debates críticos, a segunda tem por finalidade apenas descrição do assunto. Os dados obtidos no estudo apontaram que se faz necessário estimular a educação matemática pautada no letramento matemático, pois dessa forma os conteúdos ensinados farão sentido para o educando.

Para melhor compreensão do leitor sobre a temática abordada, o

artigo encontra-se organizado em partes. Sendo a primeira parte denominada “Letramento e alfabetização”, onde dedicou-se a discutir sobre as distintas definições. Na segunda parte, “Ensino de matemática”, foi feito um panorama do ensino da matemática. Por fim, na terceira chamada “Letramento matemático”, parte foi apontada questões pertinentes ao tema a prática de desafios do letramento matemático na educação básica. Enfatiza-se que as discussões que encorpam esse estudo são voltadas para a educação básica.

2. Letramento e alfabetização

Os termos alfabetização e letramentos estão intrinsecamente associados, mas no que diz respeito à definição podem ser compreendidos como distintos. Para alfabetização são consideradas aquelas pessoas que não conseguem realizar atividades como ler palavras, escrever frases. A aquisição da escrita está associada à alfabetização e o letramento. Primeiramente a criança aprende ler e escrever, posteriormente começa a utilizar esse aprendizado no cotidiano (Cf. SOARES, 2018). Para fins de conceitos existem distinções. Também tem autores que descrevem alfabetização e letramento como sendo diferentes. Sobre alfabetização Morais e Albuquerque trazem a seguinte afirmação:

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15)

Os autores ainda explicam que alfabetizar não é somente memorização de letras para o desenvolvimento da leitura e da escrita. O educando necessita fazer uma construção conceitual, necessita compreender as diferentes grafias (Cf. FREITAS, 2010; SOARES, 2008). Inclusive antes de estarem inseridas em um processo sistematizado de alfabetização os indivíduos já estavam em um contexto que existia a leitura e a escrita que contribuem para sua formação e posteriormente para o seu letramento.

Santos *et al.* (2010) seguem afirmando que o processo de alfabetização tem por finalidade proporcionar situações que o aluno compreenda o desenvolvimento de seu aprendizado. Nas perspectivas de Carvalho (2010, p. 66) alfabetizar trata-se de “(...) conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não

necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social”. Para Macedo (2006) os processadores de letramento e alfabetização estão interligados. A autora faz a seguinte afirmação:

A alfabetização, normalmente realizada na escola, é um meio para o letramento. Deste modo, para formar cidadãos participativos é preciso levar em consideração a noção de letramento. Letramento significa o uso das habilidades de leitura, de escrita e de raciocínio numérico para atingir objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e agir na sociedade. (MACEDO, 2006, p. 11)

Já o processo de letramento está associado a compreensão do que foi lido ou escrito. Esse processo transcende a escrita e decodificação de letras (Cf. FREITAS, 2010; SOARES, 2008; SOUZA *et al.*, 2022). Conforme explicam Justo e Rubio (2013),

Letrado então não é mais “só aquele que é versado em letras ou literaturas”, e sim “aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas”. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e frequentemente são confundidos. (JUSTO; RUBIO, 2013, p. 2)

Conforme complementa (2005, p. 11), “por mais que exista diferenciação teórica (...) o letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. É nesse contexto frisa-se que na educação básica é preciso estímulo do educador, propondo atividades diversificadas com o intuito de que o letramento e a alfabetização caminhem juntos. Conforme afirmações de Pires *et al.* (2017) existem indivíduos que não são alfabetizados, ou seja, não fazem uso da leitura e da escrita.

Rudimentar, localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. Compara, lê e escreve números familiares, identificando o maior e o menor valor. Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas. Reconhece sinais de pontuação pelo nome ou função. (PIRES *et al.*, 2017, p. 4)

Oliveira *et al.* (2020) completam que tendo como base a psicogênese da escrita associada a processos linguísticos e cognitivos e os estudos de Magda Soares descrevem que é possível durante o processo de alfabetização estimular o letramento. Para expressar tal situação os autores indicam um esquema (figura 1).

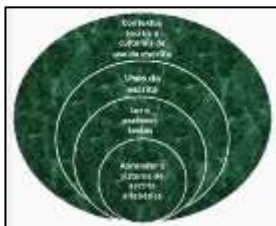
Figura 1: Relação entre letramento e alfabetização.



Fonte: Oliveira *et al.* (2020, p.5)

Ainda nesse contexto Oliveira et al (2020) relatam que alfabetizar e letrar são processos simultâneos, isto é, o aluno aprende a escrever ao mesmo tempo que aprende a utilizar essa escrita no meio social. Para ilustrar esse acontecimento os autores usam uma estrutura didática e ilustrativa onde alfabetizar e letrar encaixam-se.

Figura 1: letramento e alfabetização.



Fonte: Oliveira *et al.* (2020, p. 5).

Saindo dos conceitos e adentrado para a realidade prática de letramento e alfabetização existem dados que são inquietantes. Dado preocupante é a meta 5 estipulada pelo Plano Nacional de Educação – PNE que é alfabetizar todas as crianças no máximo até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Conforme apontam dados divulgados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação essa meta dentre outras não foram cumpridas (Cf. BRASIL, 2014; FIOCRUZ 2022). No monitoramento foi feito da seguinte forma:

Para o monitoramento da meta 5, foi usada uma definição de 2015 pelo MEC sobre os níveis adequados de aprendizagem medida pela Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. De acordo com essa métrica, os resultados da avaliação das crianças do 3º ano do ensino fundamental nas áreas de leitura, escrita e matemática apontam, ainda que de forma limitada pelo caráter do exame, níveis distantes dos propostos na Meta 5.

Ainda é bastante comum e preocupante a quantidade de pessoas que ainda são descritas como analfabetas. Segundo dados obtidos a partir da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015 o Brasil tem cerca de 8% do total (12,9 milhões) da população analfabeta. Já dados objetivos Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019 apontam que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais era de 6,6%. A taxa do ano de 2018 tinha sido de 6,8%. Então verifica-se uma queda em tal circunstância. Destaca-se que uma problemática que interferiu e interferiu no processo de alfabetização, principalmente dos anos iniciais foi a pandemia causada pelo Covid-19. A precariedade no acesso às aulas digitais resultou, em algumas crianças no déficit de aprendizagem (Cf. SANTOS; ROSA, 2021).

2.1. Ensino de matemática

A matemática, assim como outras áreas do conhecimento, iniciou seu desenvolvimento devido a necessidade da sociedade. Conforme explica Caraca (1970), a matemática esteve e está sempre relacionada a outras áreas do conhecimento. Nesse âmbito vale destacar:

Matemática é geralmente considerada uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol nem os clamores dos homens. Isto só em parte é verdadeiro. Sem dúvida, a Matemática possui os seus problemas próprios, que não têm ligação imediata com os problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham, tal como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros se entroncam na mesma madre. (CARACA, 1970, p. 21)

Na contemporaneidade é bastante recorrente práticas em decorar conceitos, memorização de fórmulas e a prática de repetição, tudo isso muitas das vezes tendo como base o livro didático (Cf. SILVA *et al.*, 2020). É bastante difundido no meio científico a dificuldade que assola a disciplina de matemática, são dificuldades variadas, desde as que estão associadas a formação inicial do docente, quanto o currículo das escolas, falta de infraestrutura, dificuldade dos alunos em aprender por sentirem-se desmotivados. Outra problemática é a forma como os conteúdos são abordados onde as metodologias são em sua maioria tradicionais, mecanizadas com exposição de conteúdo. Essas e outras circunstâncias colaboram para que o aprendizado seja pouco significativo (Cf. CERCONI; MARTINS, 2014; PONTES, 2018).

Como forma de amenizar tais obstáculos Reis (2015) sugere a aplicação de atividades lúdicas, como jogos, por exemplo. Na concepção dos autores isso facilita a assimilação dos conteúdos. Mas chamam atenção para o fato do professor evidenciar aos educandos que não é apenas uma brincadeira ou diversão. A atividade tem uma finalidade e busca ensinar o conteúdo. Ainda vale mencionar que a atividade lúdica colabora de forma positiva com a aprendizagem matemática pois visa mitigar o bloqueio que alguns alunos apresentam e ainda proporciona uma quebra na rotina escolar, dessa forma contribuindo com a motivação do estudante. Ademais, faz com que os educandos vivenciem situações mais concretas e significativas (Cf. ALVES, 2006; AVELINO *et al.*, 2019).

2.2. Utilização de tabelas, quadros e imagens

No ano de 1950, a Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), relatou que uma pessoa descrita como alfabetizada matematicamente precisaria ter o domínio da leitura, escrita e fazer relação dessas aprendizagens com sua vida cotidiana. Mas essa perspectiva foi sendo modificada com o passar dos anos (Cf. FERNANDES; SANTOS JUNIOR, 2015). Levando-se em consideração as variadas facetas que interferem no ensino de matemática vêm sendo difundido e debatido a inserção do letramento matemático pois ele vem com o intuito de desconstruir a predominância do ensino tradicional (Cf. MACEDO; FONSECA, 2015). Conforme explicam Jolande e Kato (2021, p. 222):

Os letramentos científico e matemático são propostos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir da elaboração de competências de aprendizagens que devem ser adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida. Para tanto, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), elaborado pela OCDE, visa verificar essas competências do letramento nas áreas de Matemática, Ciência e Leitura, em alunos que estão no final da Educação Básica. (JOLANDEK; KATO, 2021, p. 222)

Jolande e Kato (2021) seguem explicando que os resultados que o Brasil vem obtendo são alarmantes e estão abaixo da média proposta pela OCDE. Tais resultados demonstram que os educandos chegam ao final da educação básica sem conseguir aplicar ou desenvolver o que aprendeu no decorrer do todo o ensino básico que teve (Cf. JOLANDEK; KATO, 2021). Conforme definição do PISA 2018 (Cf. BRASIL, 2018, p. 100), letramento matemática é:

[...] a capacidade de formular, empregar e interpretar a Matemática em uma

série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso ajuda os indivíduos a reconhecer o papel que a Matemática desempenha no mundo e faz com que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias. (PISA 2018 *apud* BRASIL, 2018, p. 100)

O PISA é realizado de três em três anos com a finalidade de mensurar até quantos pontos alunos de 15 anos adquirem no que se refere a conhecimentos e habilidades essenciais para a vida em sociedade e as relações com a economia. Em 2018, participaram 79 países, entre eles o Brasil (Cf. BRASIL, 2019). Conforme descrição do Ministério da Educação (Cf. BRASIL, 2019), os dados do PISA 2018 evidenciam o baixo desempenho escolar em matemática, ciências e leitura. O MEC ainda relata que os índices estão estagnados desde os anos de 2009. Dados do PISA 2018 apontaram que o que 68,1% dos alunos brasileiros na idade de 15 anos não tem nível básico de matemática, tido como o mínimo para ter cidadania plena. Quando feita a comparação com outros países da América do Sul que realizaram o PISA, o Brasil é o pior em matemática empatando estatisticamente com a Argentina (Cf. BRASIL, 2019).

Em síntese aponta-se que no espaço escolar as aulas de matemática devem ir além da apresentação de teorias, regras e cálculos matemáticos. As aulas precisam considerar as vivências dos educandos e propor atividades que dialoguem com seus dias a dia, assim pode contribuir com o desenvolvimento do letramento matemático (Cf. FERNANDES; SANTOS JÚNIOR, 2015; QUADROS, 2017).

3. Considerações finais

O estudo bibliográfico realizado apontou que em termos teóricos alguns autores distinguem letramento da alfabetização. Mas na prática foi visto que grande parte de estudiosos atribuem a interação entre letras e alfabetização, isto é, são atividades que acontecem simultaneamente. Tais ações contribuem diretamente com a aprendizagem matemática.

A análise do ensino da matemática apontou sua importância social, ficou evidente que está constantemente presente no cotidiano. No entanto, algumas vezes, é comum que as aulas de matemática abordam os conteúdos distanciados do cotidiano do aluno, os docentes abordam teorias, conceitos muitas das vezes apenas de forma teórica e se apropriando do livro didático. Isso faz com que o aluno tenha pouca afinidade pela matéria e até

possua maior dificuldade no aprendizado. Com o intuito de amenizar tal situação a sugestão é que os educadores levem para suas aulas atividades que estimulem a aprendizagem dos educandos, como jogos, por exemplo.

Verificou-se que no que tange ao letramento matemático, que é subitamente a aplicabilidade e o uso da matemática no cotidiano pelo educando, existem alguns obstáculos. Dados do PISA deixaram bastante evidente a dificuldade dos educandos em fazer associação de conceitos matemáticos com o cotidiano. Em meio a esse problema é que se retome a necessidade de inserção de atividades dinâmicas, contextualizadas que estimulem o senso crítico do educando. As aulas de matemática devem trabalhar os conceitos, teorias e fórmulas da matemática, porém associadas a realidade do educando. Dessa forma o letramento matemático será disseminado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. *Ludicidade e o Ensino de Matemática*. São Paulo: Papirus, 2006.

AVELINO, Ana Paula Silva; SOUZA, Laíse Pedreira; SANTOS, Daniela Batista. Atividades diferenciadas no ensino de matemática: mobilizando saberes e superando dificuldades de aprendizagem em multiplicação e equação do segundo grau. In: XVIII Encontro Baiano de Educação Matemática, Ilhéus, 2019.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 17/02/2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação e Cultura. (2019). *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 20/11/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira. Ministério da Educação e Cultura. 2018. Avaliações e exames da educação básica – *Relatório Brasil no PISA 2018*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 20/11/2022.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

CALDAS FILHO, Osmando Barbosa. *Matemática financeira no cotidiano – um estudo de caso. Dissertação* (Mestrado em Matemática) – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23313/1/DissertacaoOsmando.pdf>. Acesso em: 10/11/2022.

CERCONI, F. B. M.; MARTINS, M. A. *Recursos tecnológicos no ensino de matemática: considerações sobre três modalidades*. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 4, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa, 2014.

FERNANDES, Rubia Juliana Gomes; SANTOS JUNIOR, Guataçara. Reflexões sobre: alfabetização, letramento e numeramento matemático. *Revista Práxis*, v. 7 n. 13, 2015. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/647>. Acesso em: 02/11/2022.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, v. 26, p. 335-52, 2010.

JOLANDEK, Emilly Gonzales; KATO, Lilian Akemi. Vertentes sobre a Modelagem Matemática e o letramento matemático a partir de uma revisão bibliográfica: Approches de la modélisation mathématique et de la littérature mathématique basées sur une revue bibliographique. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, v. 23, n. 2, p. 218-44, 2021.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013.

MACEDO, Celina Ramos Arruda. Uma Reflexão sobre os Conceitos: letramento, alfabetização e escolarização. *GT de Psicolinguística da AN-POLL-TEP Textos em Psicolinguística*, v. 1, p. 1-12, Pelotas, 2006.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; FONSECA; Fernando Camargos. Práticas escolares de letramento matemático: uma perspectiva

etnográfica1. *School practices for the learning of mathematics: an ethnographic perspective*. Universidade Federal de São João Del-Rei. Edição n. 33.

NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin. *Escritas e leituras na educação matemática*. São Paulo: Autêntica, 2018.

OLIVEIRA, Calyne Porto de; MATOS, Beatriz de Oliveira; SOUZA, Victor Renê Andrade. Alfaetrar: teorias e práticas. *Revista da ABRALIN*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 1–7, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1666. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1666>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PIRES, Clarice; MIRANDA, Rosangela; DE MELO, Tiago Aparecido. Analfabetismo Funcional X Alfabetização. *Mostra de iniciação científica*, Mato Grosso, 2017, Disponível em: <http://lasalle.edu.br/faculdade/public/media/11/files/ANALFABETISMO%20FUNCIONAL%20X%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 17 setembro 2018.

PONTES, Edel Alexandre Silva. Modelo de ensino e aprendizagem de matemática baseado em resolução de problemas através de uma situação-problema. *Revista Sítio Novo*, v. 2, n. 2, p. 44-56, 2018.

QUADROS, Cristina de Quadros; DE ALMEIDA, Edineide Aparecida; MAIA, Júlio Cezar Marques; OLIVEIRA, Luiza de Souza. Formação de professores: letramento para docência em Matemática. In: VIII Congresso Iberoamericano De Educación Matemática. *Libro de Actas*, 2017. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/19906/1/Quadros2017Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

REIS, S. T.; NASCIMENTO, L. C. S.; MERÇON, A. J. A importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem da matemática. In: Encontro Capixaba de Educação de Matemática. *Anais...*, Vitória, Ifes&Ufes, 2015.

SANTOS, Melissa Justino de Lima dos; ROSA, Álvaro Matheus Valim. Educação em tempos de pandemia: uma análise sobre a alfabetização nos anos iniciais. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF*. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/PeWZ8FdjJx6qjFI_2022-2-7-19-39-2.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Ana Gisnayane Sousa; DE SOUSA, Francisco Jucivânio Félix; DE MEDEIROS, Jarles Lopes. O ensino da matemática: aspectos históricos. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, 2020.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira; PESSOA, Élida; PEREIRA, Maria José Garangau; SILVA, Rozilene Nascimento Lima. *Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo*. Faculdade são luís de frança, Aracajú, 2010. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Tiago Santana; DANTAS, Daria Gomes da Costa; XAVIER, Drielly de Brito; DE SOUZA, Izabela Vanessa Martins Assunção. *Alfabetização e letramento: um conjunto necessário no processo educativo. Humanas em Perspectiva*, v. 2, 2022.

LETRAMENTO CIENTÍFICO E O ESTÍMULO À FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Luciana de Oliveira Silva (UENF)

lucianacederj2@gmail.com

Gelbis Martins Agostinho (UENF)

gelbismartins@gmail.com

Roberta Aparecida de Sales (UENF)

roberthasalles@hotmail.com

Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)

alinepeixoto12@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O letramento científico proporciona domínio de conhecimentos que possibilitam ao cidadão ser crítico e ativo na sociedade. Mas para que o conhecimento científico seja facilmente compreendido pelos educandos, faz-se necessário utilizar uma linguagem acessível para facilitar a compreensão dos termos e conceitos. No âmbito educacional brasileiro a preocupação com a educação científica chegou tardiamente e ainda há resquícios de uma educação predominantemente tradicional, centrada em conceitos distanciados da realidade como por exemplo acontece em muitas aulas de ciências. Visto isso, o presente artigo tem a finalidade de trazer discussões sobre a prática do Letramento científico no ensino de ciências. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Verificou-se então que ao proporcionar o letramento científico o aluno passa a ter domínio cultural, passa a ser crítico exercendo com clareza sua função social.

Palavras-chave:

Sociedade. Letramento científico. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

Scientific literacy provides mastery of knowledge that enables citizens to be critical and active in society. But for scientific knowledge to be easily understood by students, it is necessary to use an accessible language to facilitate the understanding of terms and concepts. In the Brazilian educational field, the concern with science education came late and there are still remnants of a predominantly traditional education, centered on concepts distant from reality, as for example happens in many science classes. Given this, this article aims to bring discussions about the practice of scientific literacy in science teaching. The methodology applied was qualitative bibliographic research. It was then found that by providing scientific literacy, the student acquires cultural mastery, becomes critical, clearly exercising his social function.

Keywords:

Society. Scientific literacy. Science teaching.

1. Introdução

A instituição escolar colabora com a formação social do aluno, proporciona formação social, conscientização, permitindo assim que o educando consiga fazer distinção do que é verdade e o que não é. No âmbito do ensino de ciências não é diferente. O ensino de ciências traz grandes contribuições para a formação do educando. Estimula o senso crítico, proporciona saberes que levam a conscientização sobre a preservação do meio ambiente. Mas para que esse ensino tenha esse potencial vale ressaltar a necessidade de que o professor trace estratégias diversificadas, aplique aulas em que os alunos sejam ativos. Pois a mera exposição de conteúdos não proporciona um ensino e ciência crítico. É nesse contexto que deve ser explorado pelo educador o letramento científico. O termo letramento surgiu da necessidade de nomear as modificações relativas à linguagem escrita ao longo da história sociocultural da humanidade sendo um direito de todos, como descreve kleiman (2005). Considera-se letrado cientificamente todo sujeito capaz de dominar assuntos relevantes mediante a sociedade, em que este sinta-se inserido dentro do contexto e venha promover reflexões de forma a compreender-se e ser compreendido, independente da temática abordada, é um conhecimento que se adquire com base em conhecimentos científicos abordados pelas instituições escolares para promover a compreensão dos avanços contínuos que ocorrem no mundo contemporâneo (Cf. REIS, 2016).

Para ser letrado cientificamente não basta ser alfabetizado, ter domínio da linguagem escrita e de suas funções, mas também fazer o uso correto, se posicionando mediante a sua vivência sociocultural, política e religiosa, “(...) o estado de letramento do sujeito remete ao fato de que este seja capaz de exemplificar e reproduzir os conceitos adquiridos de modo aplicado, ou seja, o indivíduo não apenas entende e reproduz um conceito, mas compreende sua essência e possui a habilidade de adequar o conhecimento à sua vida” (SILVA; LINS, 2021).

Neste trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de evidenciar as possíveis limitações e possibilidades do letramento científico nas aulas de ciências, cujo objetivo é verificar se a abordagem dos conteúdos promove a inserção social, considera os conhecimentos prévios, utiliza metodologia variada, espaços formais e informais promovendo a interdisciplinaridade em prol do letramento científico.

2. Metodologia

A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, buscando por literatura referente ao tema, disponível no google acadêmico, usando as seguintes palavras-chave: Ensino de Ciências, letramento científico e sociedade. De acordo com Gil (2008) esse tipo de estudo é vantajoso, pois possibilita ao pesquisador verificar sob vários pontos de vista, um mesmo tema.

3. Letramento e alfabetização: impactos sobre a cidadania

Denominamos alfabetização a aprendizagem de um alfabeto ortográfico como forma de representação da linguagem humana escrita que se apropria dos signos linguísticos para descrever o que determinada escrita representa, sendo aprimorado através das habilidades que são desenvolvidas gradualmente com o domínio de leitura e escrita correta, compreendendo a função dos significantes e significados em cada expressão, o saber utilizar corretamente os objetos que são necessários para a construção da escrita, obter uma postura corporal adequada e prática de caligrafia. Essa alfabetização foi sendo aprimorada durante o século XX em consequência de um processo político e social, com necessidade de maior desenvolvimento dos métodos e habilidades relacionados à linguagem escrita que permitissem ao indivíduo não apenas ler e escrever, mas se tornar um sujeito capaz de saber fazer uso da linguagem escrita mediante ao contexto social é denominado letramento (Cf. SOARES; BATISTA, 2005).

Assim surgiu por volta de 1980 surgiu o letramento, em vários países de forma simultânea, em decorrência de uma deficiência em relação ao domínio da linguagem escrita pelo sujeito alfabetizado impossibilitando-o de ser competente nas práticas sociais como também no mercado de trabalho, dessa forma o letramento é o desenvolvimento de habilidades específicas através da escrita e leitura que permite dominar não apenas a leitura e a escrita, mas saber fazer uso dessas linguagem mediante as necessidades de interação social e campo profissional (Cf. SOARES, 2003). Conforme definição de Kleiman (2005):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (KLEIMAN, 2005, p. 21)

Na sociedade contemporânea o letramento veio pela necessidade de

mudanças no ensino de alfabetização de forma a proporcionar ao aluno ser o sujeito ativo na sua aprendizagem e na construção de sua vida social, portanto o letramento não se remete a uma metodologia de ensino desvinculada da alfabetização que tem por objetivo ensinar os sujeitos aprender a ler e escrever. Pelo contrário a questão do letramento é uma metodologia de comprometimento que tem por objetivo permitir a compreensão do quê, do porquê e para quê, aprender a ler e escrever, saber usar dessas ferramentas de aprendizagem para serem inseridos de forma participativa na sociedade como sujeitos autônomos e emancipados quanto às múltiplas variações textuais que permeiam a cultura digital dominante na contemporaneidade como descreve Kleiman:

O impacto do letramento, nessa época de mudanças e de transformações, toma grande proporção na vida das pessoas, pois se torna imprescindível à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade. E para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se. No entanto, para agir no mundo contemporâneo, o próprio aluno deve desenvolver estratégias de acesso à informação e traçar os caminhos que fazem sentido para ele. O agente de letramento, que pode ser o professor, um voluntário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas. (KLEIMAN, 2014, p. 88)

Na busca pelo desenvolvimento do letramento científico, o professor precisa se apropriar de didáticas que remetem a associação de tempos diferentes da presença da humanidade em sociedade, como por exemplo os tão famosos contos que retratam através da escrita as experiências vividas pelo homem, que são disponibilizados em formatos variados, facilitando o acesso por qualquer sujeito independentemente de este ser alfabetizado letrado ou não. Os contos permitem o desenvolvimento das crianças e dos jovens por meio de relatos vivenciados pelos seus antepassados, por meio da leitura e interpretação textual oportunizando a esses a reflexão, a formação de opiniões e o aprendizado intelectual, permitindo o desenvolvendo o letramento em variadas esferas da sociedade que o sujeito se encontra inserido. Considerando o conto como um meio de desenvolver o letramento científico Baptista e cols. (2020) ressalta a importância em saber escolher:

Primeiramente, recomendamos contos escritos e com narrativas curtas, pois isso poderá otimizar o tempo de uma hora aula. Outra recomendação é que os contos sejam selecionados com base nos objetivos de ensino e perfil sociocultural dos estudantes. Nos objetivos, para não se distanciar da meta das aulas, é importante antever se os conteúdos nele (no conto) abordados apresentam possibilidades de ensino nos aspectos interculturais. No perfil

sociocultural, para que seja de fácil compreensão e estabelecimento de relações entre saberes prévios e científicos por parte dos estudantes. (BAPTISTA *et al.*, 2020, p. 14)

Alfabetizar e letrar ações distintas, no entanto é preciso evidenciar que são práticas inseparáveis. Eles associados contribuem para a formação social do educando.

4. Ensino de ciências

Quando o Ensino de Ciências foi introduzido no currículo escolar por volta de 1950 tinha por meta garantir o crescimento e progresso do país sendo exclusivo para crianças e adolescentes. Entre as décadas de 1960 e 1970 foram inseridas as atividades práticas experimentais de forma a tornar-se o ensino mais prático, acompanhar a mudança no ensino que ocorria em outros países, trabalhar a interdisciplinaridade em diferentes temas e áreas do ensino.

Dessa forma, aproximar os alunos da ciência e do saber científico. A partir das mudanças ocorridas no Ensino de Ciências surgiu a necessidade de construir as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, deixando explícito que o Ensino de Ciências precisava apresentar uma metodologia que valorizasse o dia a dia do aluno, o contexto histórico-social, a relação entre os diferentes campos do saber, ciência e cultura, bem como ciência, tecnologia e sociedade como uma gama de conceitos e informações que proporciona ensinar e aprender Ciência (Cf. WALCZAK *et al.*, 2018).

De acordo com Mortimer e Scott (2002, p. 2) a partir do momento em que a Ciência começa a fazer uso da psicologia para induzir o aluno na busca pelos significados durante as aulas referente ao Ensino de Ciências, surge uma rede de pesquisa que se expressa por meio de gestos, palavras, estilo, fotos, vídeos, entre outros.

Utilização de espaços não formais para o Ensino de Ciências é de grande importância para a formação científica. Conhecer museu, zoológico, jardim botânico, parques nacionais e qualquer outro ambiente que venha servir para realização de prática educativa pode tornar-se uma ferramenta poderosa para trabalhar conteúdos curriculares e induzir o aluno a formar opiniões que resolvam problemas e crie soluções em prol do desenvolvimento da comunidade a que pertence (Cf. QUEIROZ *et al.*, 2011).

Para orientar a elaboração dos currículos de Ciências no Ensino

Fundamental e as aprendizagens essenciais a serem asseguradas neste componente curricular foram organizadas pela BNCC três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo. As mesmas são estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência, destaca-se ainda que, os critérios de organização das habilidades na BNCC expressam um arranjo possível e não um modelo obrigatório para a construção do currículo (Cf. BNCC, 2018).

No contexto atual da educação brasileira o Ensino de Ciências passou por algumas mudanças. Ênfase em conteúdos qualitativos em detrimento dos quantitativos, como abordado na BNCC. No entanto, na prática esse ensino tem muito a ser modificado. O Ensino de Ciências no Ensino Fundamental é algo tido por muitos estudiosos como complexo, isso porque depende da forma de integração entre as disciplinas que compõem o currículo escolar. Considerar a realidade dos alunos, dos profissionais educadores e principalmente do ambiente que será usado para realizar a troca de saberes em prol do aprendizado, é um dos pontos positivos para garantir bons resultados na área da educação (Cf. SILVA, 2019).

Souza (2019) completa que outro desafio é mostrar aos alunos que todos os conceitos apresentados no Ensino de Ciências têm aplicabilidades no cotidiano. Sendo assim, o professor precisa usar estratégias para mostrar as aplicações do Ensino de Ciências no cotidiano, apontar as relações entre atividades científicas e tecnológicas e a melhoria da sociedade.

5. *Letramento científico no ensino de ciências: desafios e possibilidades*

No Ensino de Ciências, o letramento científico geralmente é adquirido através de sequências didáticas envolvendo temas de relevância social, a partir do momento em que os alunos são oportunizados a aplicar conceitos tecnológicos e científicos pré-determinados para desenvolver suas habilidades, observar e promover conhecimento crítico e conclusivo sobre determinado tema mediante a sua abordagem, num determinado momento, tempo e espaço. Dessa forma certos cuidados precisam ser considerados antes de escolher o tema para garantir a promoção do conhecimento científico, sendo primordial conhecer bem a comunidade que os

alunos encontram-se inseridos, para evitar o desdobramento de assuntos equivocados, fora da realidade comprometendo o desenvolvimento do conhecimento científico (Cf. RODRIGUES; QUADROS, 2019).

Pelos olhos da comunidade científica o letramento científico é algo que promove a inserção social dos sujeitos por meio do conhecimento das linguagens que abarcam as ciências, isto pode ser evidenciado por exemplo nos Estados Unidos que reestruturou todo o seu currículo para promover a educação tecnológica, enquanto no Brasil o letramento científico ainda é priorizado como alfabetização, caminha-se de forma desigual para alcançar objetivos pretendidos coletivamente (Cf. SILVA *et al.*, 2018).

Os desafios em torno do letramento científico no Ensino de Ciências abarcam questões que envolvem o próprio projeto político pedagógico de cada instituição escolar, esses planejamentos institucionais são fundamentados com uma imensa carga de conteúdos que precisam ser desenvolvidos durante o ano letivo como forma de garantir a aprendizagem quantitativa dos alunos, visto que se segue uma doutrina de avaliação que valoriza dados numéricos alcançados, o que não serve para comprovar que o método utilizado desenvolvido possa possibilitar uma aprendizagem voltada para o letramento científico, que exige compreensão teórico-textual identificando os sujeitos e objetos envolvidos, desenvolvimento de modos e práticas de pensamento que possam ser nortes de interações culturais e sociais mediadas pelo conhecimento analítico, crítico construtivista, como ressalta Santos, 2007:

[...] mais importante do que a discussão terminológica entre alfabetização e letramento está a construção de uma visão de ensino de ciências associada à formação científico-cultural dos alunos, à formação humana centrada na discussão de valores. (SANTOS, 2007, p. 448)

Quanto às possibilidades em desenvolver o letramento científico em âmbito escolar a interdisciplinaridade entre o Ensino de Ciências e o ensino da língua materna é uma das premissas básicas, considerando que aluno e professor são sujeitos que interagem em sociedade e possuem conhecimentos prévios antes mesmo de frequentar uma instituição escolar. Assim, trazer textos que relatam assuntos que possibilitem ao aluno se identificar com o contexto é de fundamental importância, para facilitar a interpretação textual e assim promover o conhecimento gradual rumo ao letramento científico (Cf. BERTOLDI, 2020).

Seguindo com as possibilidades de letramento científico, Marques e Marandino (2018) discute a importância dos espaços não formais para desenvolver o letramento de crianças menores, que desde seu nascimento

possuem direitos, entre os quais é dever da sociedade proporcionar a essas crianças aprender a compreender o mundo ao seu redor e se sentir como parte deste, isso pode se tornar possível através da linguagem envolvida nas brincadeiras, desenvolvimento de uma linguagem lúdica que converse com a linguagem científica que venha proporcionar o prazer ao brincar aprendendo, visto que a cultura de letramento científico possui uma relação íntima com o ser humano desde seu nascimento.

Os desafios e possibilidades relacionados ao desenvolvimento do letramento científico estão diretamente relacionados ao contexto cultural, social e político, “(...) do nosso ensino, que nos orienta a separar os conhecimentos, e não a ligá-los. Ainda assim, precisamos de um conhecimento que saiba unir” Morin (2020, p. 15-16). É necessário se atentar às mudanças necessárias ao nosso contexto cultural, se almejamos um letramento científico que possibilite a inserção social, necessitamos primeiramente buscar pela união dos conhecimentos, que considera a possibilidade de um conhecimento variável, parcial, insatisfatório em relação aos nossos próprios conhecimentos. Entre tantas possibilidades para promover essa união de conhecimento no contexto escolar, o gênero textual história em quadrinhos por ser bem comum entre os jovens, é uma das opções que permite trabalhar linguagens variadas, com uso de imagens, gráficos, pequenos textos escritos, abordagem numérica, entre outras, principalmente no ensino de ciências que muitas das vezes os conteúdos são considerados abstratos e foge a realidade do aluno (Cf. OLIVEIRA; FRANCO, 2017).

6. Considerações finais

Ao desenvolver este trabalho reafirmamos a importância do Ensino de Ciências que venha promover o letramento científico nos alunos, tornando-os sujeitos capazes de saber posicionar mediante as variáveis que permeiam o conhecimento em torno da ciências, tecnologia e sociedade para promover uma convivência mais humanizada entre os homens e harmônica entre homem e natureza.

Retratamos os desafios e as possibilidades em promover o letramento científico a partir do Ensino de Ciências que não neutralize o conhecimento prévio dos alunos, a importância da interdisciplinaridade, da valorização e uso de espaços diversos entre outras possibilidades, para evitar a fragmentação do conhecimento, e das mudanças no currículo escolar para gerar a oportunidade de desenvolvimento do letramento científico como forma de garantir a inserção social dos sujeitos.

Deixando claro que o conhecimento é algo que nunca se finda, é sempre um processo que sofre alterações e recebe nomeações para justificar as necessidades de aquisição de novos conhecimentos para atender às mudanças almejadas pela humanidade para satisfazer desde suas necessidades mais simples até as mais complexas que engloba as interações homem sociedade e homem meio ambiente. Sendo assim, esse trabalho expressa a necessidade de novas pesquisas sobre o tema, por considerarmos que a aquisição do conhecimento é algo contínuo e conclusivo apenas momentaneamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, G. C. S.; ROBLES-PIÑEROS, J.; SANTOS, M. F. O uso dos contos para o diálogo intercultural e letramento científico no ensino de ciências. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 10, n. 2, 2020.

BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250036, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31/07/22.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas 2008.

KLEIMAN, A. B. *Linguagem e letramento em foco*: preciso ensinar letramento. Não posso ensinar a ler e a escrever, 2005.

_____. Letramento na contemporaneidade/Alfabetização na Cena Contemporânea. *Bakhtiniana*, n. 9 (2), p. 72-91, Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, ago./dez. 2014.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. *Educação e Pesquisa*, v. 44, e170831, São Paulo, 2018.

EDGAR, M. *Conhecimento, ignorância, mistério*. São Paulo: Bertrand Brasil. 2020.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividades discursivas nas salas de aulas de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. In: I Encontro Ibero-Americano sobre Investigação Básica em Educação e

Ciências, *Artigo convidado – Conferência*, v. 7(3), p. 283-306, Universidade de Burgos, Espanha, set 2002.

OLIVEIRA, L. G.; FRANCO, M. A. M. O uso de histórias em quadrinhos no Ensino de Ciências: Perspectivas de letramento científico. In: *Book. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Letramentos Múltiplos e Multiletramentos: Entre Teorias e Práticas*. Adriana M. Tonini, Hércules T. Corrêa – M&W Comunicação Integrada, Várzea Paulista, p. 203-13, 2017.

QUEIROZ, R. M.; TEIXEIRA, H. B. VELOSO, A. S.; TERAN, A. F.; QUEIROZ, A. G. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 4, n. 7, p. 12-23, 2011.

REIS, A. P. *Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguanense*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, 2016.

RODRIGUES, V. A. B.; QUADROS, A. N. O ensino de ciências a partir de temas com relevância social contribui para o desenvolvimento do letramento científico dos estudantes? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 19, n. 1, p. 1-25, 2019.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474-92, set./dez. 2007.

SILVA, A. R. *et al.* Alfabetização e letramento científico: uma análise bibliográfica no ensino de Ciências. In: *Encontro Nacional das Licenciaturas*, v. 7, 2018.

SILVA, J. M.; LINS, A. E. Letramento científico no ensino de Biologia e Ciências: percepção de professores da rede pública de ensino. *Diversitas Journal*, v. 6, n. 3, p. 3535-52, Santana do Ipanema-AL, jul./set. 2021.

SILVA, T. S. G. *Ensino de Ciências e experimentação nos anos iniciais: da teoria à prática*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 25, n. 1, p. 41-53, Vitória-ES, jan./jun. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, p. 5-17, 2004.

_____; BATISTA, A. G. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUSA, A. F. Experiência no ensino de biologia pela experimentação em uma escola de educação profissional. *Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA*, v. 20, n. 2, 2019.

WALCZAK, A. T.; MATTOS, K. R. C.; GÜLLICH, R. I. C. (2018). A Ciência reproducionista nos livros didáticos de Biologia: Um monólogo sobre a experimentação. *ARETÉ*, v. 11, n. 23, Manaus, jan-jun 2018.

LETRAMENTO DIGITAL E DOCÊNCIA DE HISTÓRIA PÓS – PANDEMIA

Tamara Cecília Rangel Gomes (SEEDUC e CECIERJ)

tamaracrangelgomes@gmail.com

Ethmar Vieira de Andrade Filho (UNEF)

ethmarfilho@hotmail.com

Clarisse Conceição Rangel Gomes (INSTITUTO RACINE)

Clarisse_gomes@hotmail.com

RESUMO

Ana Elisa Ribeiro, professora do CEFET-MG, dedicou-se a estudar os conceitos de letramento e letramento digital. Sua tese de doutorado procurou apontar a relação entre saber gerenciar o objeto de ler e as habilidades leitoras, que acreditamos na possibilidade de discutir esta relação em componentes curriculares das Ciências Humanas, como a História. Isto posto, este trabalho objetiva compreender os desafios e as possibilidades que envolvem o letramento digital de professores de história no desempenho educacional de alunos do Ensino Médio de unidade escolar pública pós-pandemia, sobretudo a partir da utilização de gêneros digitais. Para sua elaboração, realizou-se pesquisa bibliográfica composta de fontes que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A pesquisa revela resposta educacional ao letramento digital de professores. Espera-se, com este estudo, contribuir para as discussões contemporâneas sobre o letramento, mundo digital, o uso de gêneros e ferramentas digitais. Acredita-se que possa corroborar para a concepção de sua relevância e fomento de novos estudos que, de igual forma, possam contribuir com este debate.

Palavras-chave:

Ensino. História. Letramento digital.

ABSTRACT

Ana Elisa Ribeiro, teacher at CEFET-MG, dedicated herself to studying the concepts of literacy and digital literacy. His doctoral thesis sought to point out the relationship between knowing how to manage the object of reading and skills, which we believe in the possibility of discussing this relationship in curricular components of the Human Sciences, such as History. That said, this work aims to understand the challenges and possibilities that involve the digital literacy and history teachers in the educational performance of post-pandemic public high school students, especially from the use of digital genres. For its elaboration, a bibliographic research was carried out, composed of sources that support the search for answers on the topic addressed. The research reveals educational response to teachers digital literacy. It is hoped, with this study, to contribute to contemporary discussions about literacy, the digital world, the use of genres and digital tools. It is believed that it can corroborate the conception of this relevance and the promotion of new studies that, in the same way, can contribute to this debate.

Keywords:

History. Teaching. Digital literacy.

1. Introdução

O termo letramento digital vem sendo utilizado para designar práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Alguns autores têm empregado o termo para discutir a relação entre saber gerenciar o objeto de ler e as habilidades leitoras, como a Ana Elisa Ribeiro.

Nesta perspectiva, acreditamos na possibilidade de discutir esta relação na História. Isto posto, este trabalho objetiva compreender os desafios e as possibilidades que envolvem o letramento digital de professores de história sobretudo a partir da utilização de gêneros digitais.

O objetivo deste trabalho é discutir uma possível contribuição do letramento digital para as práticas de docência de história na Educação Básica, pós-pandemia. Em sua construção realizou-se pesquisa bibliográfica e palestras publicadas no Youtube que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Nesse empenho, destacam-se autores como Ribeiro (2021; 2022a; 2022b; 2022c), Castells (2015), Coscarelli (2021), entre outros.

2. Revisão literária

Que não estávamos preparados para o enfrentamento de uma pandemia parece-nos óbvio. A Covid-19, declarada como pandemia pela OMS¹ em março de 2020, trouxe consigo as evidências das precariedades a que nos encontrávamos submersos. A precariedade sanitária e, como nos pontua Ribeiro (2022a; 2022c), a precariedade nas condições infraestruturais das escolas, fechadas como medida de prevenção e acometimento por Covid.

Por precariedade nas condições infraestruturais das escolas, podemos entender a obsolescência dos computadores dos laboratórios de informática (quer seja dos equipamentos em si quer seja da não compatibilidade para a leitura de algum arquivo ou ainda pela ausência de memória para a execução de tarefas simples), os acessos negados e/ou bloqueados para consultas que professores e alunos precisam fazer e a ausência de uma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) estruturado em funcionamento pelas suas respectivas redes de ensino o que gerou, por consequência imediata, nas tentativas de usos de diferentes aplicativos e plataformas para transmissão e recebimento de atividades de caráter pedagógico no período denominado como “Remoto”.

Para além das questões de infraestrutura, Coscarelli e Ribeiro (2021) reiteram as ponderações sobre o letramento digital e suas correlações com aspectos sociais. Tendo vencido as dificuldades iniciais de adesão e execução de programas que viabilizem o uso de computador e conectividade na escola, seu uso não pode – ou não deveria – estar dissociado de múltiplas possibilidades pedagógicas que se descortinam, sobretudo com a implementação do Novo Ensino Médio.

Professores de história, cujas atenções voltam-se para competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC (Cf. BRASIL, 2018), trazem o desafio de promover o debate histórico em tempos de uso da tecnologia, consolidado pós-pandemia. O exercício da pesquisa histórica já demandava leitura crítica, mas os novos tempos demandam que esses professores transversalizem a leitura crítica em meios digitais e com meios digitais.

Operacionalmente, tais tarefas encontram-se inseridas no universo da cultura digital, da rede ou, como esclarecem Paiva e Figueiredo (2022), a atividade consistia em uma sequência de pesquisa, planejamento, produção e publicação de um conteúdo digital de escolha livre dos estudantes. Foram considerados conteúdos digitais gêneros como os seguintes: série de *posts* e *stories* de *Instagram/Facebook*, IGTVs de *Instagram*, *threads* de *Twitter*, episódios de podcasts, sequência de vídeos curtos de *Reels*, também no *Instagram*, e *TikTok*, além de tutoriais e videoaulas (geralmente alocados no *YouTube*), infográficos, *e-books*, postagens de *blog*, *whitepapers*, etc.

Atividades de leitura crítica de história a partir de fontes de meios digitais operacionalizam o BNCC (Cf. BRASIL, 2018) e sua contribuição para a exposição de propostas para o campo jornalístico-midiático. Compreender a construção de conteúdo histórico, inclusive por meio da mídia – que informa e forma –, da publicidade e da elaboração de narrativas reforça a perspectiva do letramento digital enquanto prática social de leitura e escrita (Cf. CARIE *et al.*, 2021). Conforme Santos (2022),

As habilidades de leitura crítica de múltiplos textos não aparecem automaticamente; elas precisam ser ensinadas pelo professor de maneira intencional e sistemática. Esse trabalho pode ser desenvolvido em todas as etapas da educação, pois potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento de competências que já são uma necessidade dos leitores. Ao elaborar uma tarefa de leitura de múltiplos textos, o professor precisa compreender as exigências que tal atividade apresenta aos estudantes. (SANTOS, 2022, p. 111)

Em seu percurso profissional, o professor, sobretudo de história, pode ter dúvidas sobre os motivos pelos quais cabe a ele apropriar-se de estratégias pedagógicas para explorar a leitura crítica de seus alunos. Nesses momentos, não se pode olvidar das lições de Castells (Cf. MANUEL CASTELLS..., 2021). Para ele, a informação e a comunicação têm sido fontes fundamentais de poder e contra-poder, de dominação e transformação social. A batalha fundamental para se estabelecer o poder se dá nas mentes das pessoas. Se em nossas mentes é onde se aninha uma parte decisiva do poder, a ação sobre as mentes é uma ação básica na construção das relações de poder.

3. Considerações finais

Os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) no contexto escolar carregam consigo o peso das críticas quanto as suas vulnerabilidades evidenciadas pela precariedade. É fato que falta equipamentos nas escolas, como também é fato que falta conectividade de qualidade nas escolas. Para além destas questões, também falta discussões que objetivem incluir o letramento digital na formação inicial dos professores e possibilidades que tornem viável a sua formação continuada.

Não raro nos deparamos com professores às pressas nos corredores indo de uma sala de aula para outra ao toque do sinal. Em outras circunstâncias, podemos vislumbrar também professores no percurso de uma escola para outra, a fim de cumprir sua carga horária semanal. Nos esquecemos das dificuldades que os professores passam nestes deslocamentos, nas conversas – nem sempre fáceis – para conseguir uma liberação para um curso e estas questões deveriam ser suficientes para efetivamente discutirmos com a celeridade que o caso requer, o exercício da docência nestes tempos contemporâneos.

Certamente esta discussão não se esgota neste estudo, mas esperamos que ele se torne alvissareiro para o fomento do uso de práticas de letramento digital, com gêneros e ferramentas digitais de forma crítica, emancipatória e com métodos colaborativos de produção de conteúdo, com vistas a traçar novas rotas para o percurso da aprendizagem.

Portanto, compreende-se a importância do letramento digital para que as práticas de docência em História na Educação Básica configurem-se, efetivamente, como projetos sociais de intervenção no mundo em que vivemos, com o suporte do mundo e da cultura digital, possível através de

letramento. Dessa forma, *on-line* ou *off-line*, a educação deveria preparar-se para deixar de meramente executar atividades, para assumir o caráter de provocar e intervir na sociedade, reassumindo seu protagonismo neste mundo pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum: Área de Linguagem e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-lingua-gens-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 4 outubro 2022.

CASTELLS, M. Manuel Castells: “um país educado com internet progride; um país sem educação usa a internet para fazer ‘estupidez’”. O sociólogo espanhol ministrou uma aula magna em comemoração aos 50 anos da Udes. *Entrevista. GZH Geral*, 2015. Disponível em: <https://gauhazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/05/manuel-castells-um-pais-educado-com-internet-progride-um-pais-sem-educacao-usa-a-internet-para-fazer-estupidez-4762171.html>. Acesso em: 4 outubro 2022.

COSCARRELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2021.

MANUEL CASTELLS sobre Comunicação e Poder. [S.l.]: [s.n.], 23 nov. 2021. (3 min 16 seg). Publicado pelo canal Fronteiras do Pensamento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w7_LXYJvoVo. Acesso em: 4 outubro 2022.

SANTOS, M. C. Percursos investigativos na leitura de múltiplas fontes on-line. In: PAIVA, F.A. (Org.). *Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: Projetos de Ensino de Linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Educação e tecnologias digitais: ciclos de precariedade diante da pandemia*. (1h 33 min e 35 seg). Publicado no canal da Abralin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lftZT7oFI>. Acesso em 4 outubro de 2022a.

_____. *Antes e durante a pandemia: fabulações sobre escola e tecnologias digitais*. (1h 51 min 40 seg). Publicado no canal Agenciamentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z41Y19sOy14>. Acesso em 4 outubro de 2022b.

_____. A educação como meio revolucionário no uso de tecnologias. (1 h 29 min). Publicado no canal do Laboratório de Tecnologia Educacional da UFRN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kpdd2Yq41d0>. Acesso em: 4 outubro 2022c.

LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO EM TANGUÁ

Alini Ribeiro Nogueira Silva (UEMG)

alini.libras@gmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UEMG)

cristianabarcelos@gmail.com

Adriana Barbosa de Souza (UEMG)

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem conquistado notoriedade nos processos de formação de diversos profissionais, bem como sua ofertada em instituições de Educação Profissional (EP). Para tanto, descrever metodologias com vistas a aprimorar e reinventar modos de (re)fazer o ensino no que tange a Libras vem sendo tema recorrente nas pesquisas que se valem em dedicar atenção a essa língua, uma vez que além de ser oferecida nos currículos dos cursos de Fonoaudiologia e Licenciaturas, ela ganhou espaço como conhecimento substancial na sociedade brasileira (BRASIL, 2022). Desse modo, esse trabalho de pesquisa busca descrever uma abordagem de ensino da Libras com vista às práticas pedagógicas no âmbito do Educação Básica (EB) na modalidade de EP, desenvolvidas em uma escola pública municipal da cidade de Tanguá, interior do estado do Rio de Janeiro. A experiência revelou a necessidade de investimento no ensino da Libras na EB profissionalizante como forma apoiar seu uso e difusão, assim como promover a inclusão comunicacional da pessoa surda nos mais diversos espaço de interação e convívio.

Palavras-chave:

Libras. Educação Básica. Educação Profissional.

ABSTRACT

The Brazilian Sign Language (Libras) has gained notoriety in the training processes of several professionals, as well as its offer in Professional Education (PE) institutions. To this end, describing methodologies with a view to improving and reinventing ways of (re)doing teaching in terms of Libras has been a recurring theme in research that is worth paying attention to this language, since in addition to being offered in the curricula of speech therapy courses and degrees, it gained space as substantial knowledge in Brazilian society (BRASIL, 2022). Thus, this research work seeks to describe an approach to teaching Libras with a view to pedagogical practices within the scope of Basic Education (EB) in the PE modality, developed in a municipal public school in the city of Tanguá, in the interior of the state of Rio de Janeiro. January. The experience revealed the need to invest in teaching Libras in professional EB as a way to support its use and dissemination, as well as to promote the communicational inclusion of the deaf person in the most diverse spaces of interaction and conviviality.

Keywords:

Libras Basic education. Professional education.

1. Introdução

Libras, a Língua Brasileira de Sinais, mais conhecida como a língua de sinais, é uma forma de comunicação e expressão oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil a partir de um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria. A Libras é reconhecida como língua oficial brasileira para a comunidade surda pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual determina que deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais a Libras como meio de comunicação objetiva.

Referente ao tema em questão: Libras na Educação Básica Profissional: práticas pedagógicas de inclusão em Tanguá, foi possível realizar aulas baseadas na pesquisa feita para a construção do projeto que buscou explicação do problema baseado no referencial teórico, procurando conhecer e analisar as contribuições deste para o enriquecimento da pesquisa. Estas aulas serão ministrada na Escola de Qualificação Padre Claudio Bourgeois (EQP), situada no prédio da Secretaria Municipal de educação, na cidade de Tanguá-RJ. Foram ministradas aulas na Língua Brasileira de Sinais com L1, abordando temas como: datilologia, alfabeto, números, verbos, etc., como forma dos alunos conhecerem a Libras e consequentemente tornarem pessoas inclusivas. Nestas aulas os alunos tiveram oportunidade de conhecer as leis que norteiam os direitos dos alunos surdos, vídeos referente a dificuldade das pessoas surdas e como produto final uma trilha pedagógica. No entanto todas estas aulas serão ministradas presencialmente, e os professores terão o cuidado de escolher estratégias de ensino que venham favorecer o aprendizado do aluno.

É de fundamental importância que seja utilizado materiais como: *links* de *sites*, livros etc., estes materiais precisam está disponíveis com antecedência para que os alunos possa explorá-los. Para melhor colaborar com a organização do aluno para o acompanhamento das atividades propostas serão necessário uma agenda das disciplinas com o cronograma das atividades que poderão ser desenvolvidas durante a unidade, nesta agenda podem ser apresentados os prazos e as indicações sobre as atividades. Faz-se necessário também orientar o aluno no processo de auto-organização no desenvolvimento das atividades para tanto é necessário que professor ofereça um *feed-back* ao aluno.

2. Objetivos

O presente projeto apresentado como objetivo geral oferecer a comunidade os conhecimentos básicos da estrutura da Libras, assim como as informações práticas e necessárias para se comunicar com as pessoas surdas, usuárias da língua, compreendendo as leis norteadoras sobre educação inclusiva no processo de inclusão do surdo, reconhecendo a importância do ensino da Língua de Sinais para inserção do surdo na sociedade; identificando concepção de ensino–aprendizagem docente no que refere as estratégias de ensino à pessoas ouvintes e surdas; ampliando as possibilidades comunicativas dos cidadãos de Tanguá; estimulando a inclusão da pessoa surda nos diferentes espaços da cidade (comércio local, hospitais e repartições da administração pública local); diminuindo as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes.

Profissionais do comércio, da saúde, funcionários públicos da administração direta/ indireta e educação comunidade, em geral.

Imagem 1: Divulgação do curso de libras.



Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

Divulgação do projeto juntos às repartições públicas da administração local; comércio local, comunidade e juntos às instituições da saúde.

Imagem 2: Aula prática juntos às repartições públicas da administração local; comércio local, comunidade e juntos às instituições da saúde.



Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

Participação de atividades remotas de aproximação e aprendizagem da Libras.

Imagem 3: Aula prática com alunos de órgãos públicos da prefeitura.



Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

Além da Libras e da Língua Internacional de Sinais, há línguas de sinais em diversos países do mundo, institucionalizadas por lei ou não. O reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais é recente. A UNESCO, em 1984, declarou que “a língua de sinais deveria ser reconhecida como um sistema linguístico legítimo” e a Federação Mundial do Surdo, em 1987, adotou sua primeira Resolução sobre Língua de Sinais, rompendo com uma tradição oralista.

Também em 1987, o Encontro Global de Especialistas recomendou que pessoas surdas e com grave impedimento auditivo devem ser reconhecidas como uma minoria linguística, com o direito específico de ter a sua língua de sinais nativa aceita como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes.

Neste intuito, tenta-se configurar a situação em que se insere as práticas pedagógicas no ensino da língua para pessoas ouvintes e surdas, pondo em ênfase uma educação que propõe a inclusão de surdos na sociedade. A expectativa é abranger novas metodologias de ensino em que a Libras seja a segunda língua, baseadas no atendimento satisfatório do mencionado público, de forma que este seja acolhido no curso de qualificação, para o atendimento sujeito do surdo e que seja capaz de constituir de um caráter autêntico e intervir através da sua atuação nesta sociedade.

Imagem 4: Formatura de alunos do comercio local.



Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

O curso, foi concluído por profissionais de repartições públicas da administração local; comércio local, comunidade e das instituições da saúde.

Imagem 5: Participação da comunidade surda na formatura.



Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

3. Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto em questão foram realizadas aulas baseadas na pesquisa feita para a construção do projeto que buscou explicação do problema baseado no referencial teórico, procurando conhecer e analisar as contribuições deste para o enriquecimento da pesquisa. Estas aulas foram ministrada na Escola de Qualificação Padre Claudio Bourgeois (EQP), situada no prédio da Secretaria Municipal de educação, na cidade de Tanguá-RJ. Foram ministradas aulas na Língua Brasileira de Sinais na qual estarão abordando temas como: datilologia, alfabeto, números, verbos, etc, como forma dos alunos conhecerem a Libras e consequentemente tornarem pessoas inclusivas. Nestas aulas os alunos tiveram oportunidade conhecer as leis que norteiam os direitos dos alunos surdos, vídeos referente a dificuldade das pessoas surdas e como produto final uma

trilha pedagógica. No entanto todas estas aulas foram ministradas presencialmente, os professores tiveram o cuidado de escolher estratégias de ensino que vieram favorecer o aprendizado do aluno, realizadas nas seguintes etapas metodológicas:

- i) Divulgação do projeto junto ao comércio local e comunidade;
- ii) Divulgação do projeto juntos às instituições da saúde;
- iii) Divulgação do projeto juntos às repartições públicas da administração local;
- iv) Participação de atividades remotas de aproximação e aprendizagem da Libras;
- v) Avaliações realizadas através de vídeos produzidos pelos participantes.

4. Considerações finais

Nestas aulas, os alunos tiveram oportunidade conhecer as leis que norteiam os direitos dos alunos surdos, vídeos referente a dificuldade das pessoas surdas, sinais referentes aos temas: Alfabeto, números, cumprimentos, tempo, alimentos, animais, meios de transporte, estados e capitais, calendário, tempo e espaço, conversação e dinâmica com a interação com os surdos em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Resolução CEB*. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília-DF: abril de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf . Acesso em: 5 jun. 2018.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Aspectos legais e orientação pedagógica*. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

BRASIL, *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.etufor.ce.gov.br>. Acesso em: 07 abril 2021.

MACHADO, J.; MARMITT, D. B. N. Conceitos de força: significados em manuais didáticos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 15, n. 2, p. 281-96, 2016.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 abril 2021.

PINHO ALVES, J. P. *Atividades experimentais: do método à prática construtivista*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo. *Metodologia do trabalho acadêmico*. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

TONDINELLI, Maria Ozana. *Educação Especial*. Surdez. Santa Mariana-PR, 2016.

Outra fonte:

Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abril. 2021.

LIBRAS: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E DIVERSIDADE CULTURAL DA COMUNIDADE SURDA

Joicy de Souza Ribeiro Quitete (UENF)

joicyquitete@yahoo.com.br

Bianka Pires Andre (UENF)

biankapires@pq.uenf.br

RESUMO

Na educação do surdo, evidencia-se um cenário de lutas e transformações, pois, a educação como um direito universal, que pressupõe que todos, sem discriminação possam participar de um processo educativo qualitativo sempre foi o objetivo a ser conquistado pela comunidade surda. Então, a busca pela equidade é basilar, e a valorização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua da comunidade surda no contexto escolar poderá fazer toda diferença no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Nesta perspectiva, o presente estudo visa apresentar a riqueza linguística da Libras, visibilizando seus aspectos culturais, compreendendo a complexidade da Libras, sua estrutura linguística. A pesquisa de cunho qualitativo descritivo, abrange fontes bibliográficas como as obras de Gesser (2009), Skliar (2005), Quadros (2009) e documentos como a Lei Federal nº 10.436/2002 que oficializa a Libras como língua da comunidade surda brasileira, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (2020). Desta forma, considera-se a Libras como uma língua que deverá ser reconhecida como forma de comunicação e expressão da comunidade surda, onde surdos e ouvintes possam interagir de forma significativa no processo educativo inclusivo.

Palavras-chave:

Educação. Libras. Identidade surda.

ABSTRACT

In the education of the deaf, a scenario of struggles and transformation is evident, since education as a universal right, which presupposes. That everyone, without discrimination, can participate in qualitative educational process has always been the objective to be conquered by the deaf community. So, the search for equity is fundamental and the recognition and appreciation of Libras (Brazilian Sing Language) as the language of the deaf community in the school context can make all the difference in the teaching and learning process of the deaf student. In this perspective, the present study aims to present the linguistic richness of Libras, making its cultural aspects visible, understanding the complexity of Libras, its linguistic structure. The descriptive qualitative research covers bibliographic sources such as the works of Gesser (2009), Skliar (2005), Quadros (2009) and documents such as the Federal Law No. 10,436/2002, the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with disability (2015) and the National on Special Education: equitable, inclusive and lifelong learning (2020). In this way, Libras is considered as a language that should be recognized as form of communication

and expression of the deaf community, where deaf and hearing people can interact significantly in the inclusive educational process.

Keywords:
Education. Libras. Deaf identity.

1. Introdução

A língua materna de um povo é a expressão da sua identidade, assim, acontece com a comunidade surda, onde surdos e ouvintes reconhecem como aprendizes ou com domínio linguístico da Língua Brasileira de Sinais, interagindo de forma significativa e fortalecendo cada dia mais a conquista da Libras como uma língua oficialmente reconhecida no Brasil a partir da Lei Federal nº 10.436/2002.

Com seu reconhecimento em âmbito nacional, a Libras tem disseminado com uma proposta de inclusão por meio da acessibilidade comunicacional, visto que por longos séculos os surdos viveram com sua identidade cultural ameaçada pelo o ouvintismo, que no seu discurso excludente exalta a necessidade de o surdo aprender a falar para adaptar-se à cultura dos ouvintes.

Neste contexto pela efetivação da inclusão, as instituições de ensino atualmente possuem uma base legal por meio das políticas públicas que objetivam que os direitos dos surdos sejam evidenciados e executados em todas as áreas, principalmente a educacional.

Desta forma, o presente estudo visa apresentar a riqueza linguística da Libras, visibilizando seus aspectos culturais, compreendendo a complexidade da Libras, sua estrutura linguística. A pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa descritiva, por meio de análise de fontes bibliográficas como as obras de Gesser (2009), Skliar (2005), Quadros (1997; 2019) e documentais como a Lei Federal nº 10.436/2002 que oficializa a Libras como língua da comunidade surda brasileira, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (2020).

A partir dos estudos introdutórios, a pesquisa apresenta a Libras como identidade cultural do surdo, posterior os estudos evocam as questões linguísticas sobre a Libras, em seguida ressalta a importância do profissional intérprete/tradutor de Libras como mediador entre surdos e ouvintes e conclui dando ênfase ao cenário desafiador da disseminação da Libras e propulsor enquanto língua e identidade cultural.

2. Libras: língua materna e identidade cultural

Os estudos sobre Libras como língua materna e identidade cultural do surdo estão sendo expandido e a concepção errônea que o surdo precisa se normatizar (aprender a falar) para fazer parte da sociedade está minimizando. O reconhecimento da Libras enquanto identidade do surdo permitiu transformações significativas pois valida que “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais” (SKLIAR *apud* GESSER, 2009, p. 46).

Assim, a disseminação da Libras enquanto identidade cultural e língua materna tem fortalecido diversas áreas, aqui ressalta-se a educacional, onde ouvintes e surdos precisam de comunicação ativa para ambos participarem do processo de ensino e aprendizagem de forma plena. O direito do aluno surdo precisa ser respeitado, sua cultura valorizada e todas as barreiras excludentes derrubadas, pois

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Desta forma, o aluno que tem sua identidade cultural surda precisa ser respeitado e as Libras conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida por meio do decreto 10. 502/ 2020, deverá fazer parte do processo educativo conforme o Art. 6º estabelece:

I – oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida; II – garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas; III – garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e IV – priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em

igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020)

Então, enquanto língua, faz-se necessário reconhecer as potencialidades da Libras, uma conquista da comunidade surda, uma herança cultural que vai sendo construída e reconstruída a todo momento a partir de interações significativas, visto que “linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana” (GESSER, 2009).

Nesta perspectiva, de identidade cultural, Skliar (2005, p. 54) evidencia o relato de uma mulher surda de 25 anos, onde ressalta no seu discurso que “aquilo no momento do encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificava a mim também, e fazia ser eu mesma, igual”. Portanto, o que fez e faz a diferença na comunicação do surdo na sociedade é encontrar pessoas ouvintes e surdas que consigam compreender e dialogar de forma harmoniosa através da língua de sinais, a Libras no Brasil.

Em uma das suas obras, Skliar (2005) apresenta múltiplas identidades surdas, as identidades permitem reconhecer o surdo na sua dimensão histórica, assim, o autor nomeia como: identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta e identidades surdas flutuantes.

Nas **identidades surdas** estão os surdos que possuem uma experiência visual forte, a comunicação é visual, por meio da língua de sinais. Já nas **identidades surdas híbridas** os surdos nasceram na cultura ouvinte e com o tempo ficaram surdos. As **identidades surdas de transição** são os surdos que por determinado tempo viveram as experiências dos ouvintes e posterior passam a vivenciar as experiências da comunidade surda. Diferentemente, a **identidade surda incompleta** é pautada nos princípios ouvintistas, o surdo é socializado na comunidade ouvinte, essa identidade é a negação da identidade surda. Por fim, há as **identidades surdas flutuantes** são surdos que tentam seguir a ideologia da concepção dos ouvintes, assim, não conseguem interagir de forma significativa com a comunidade surda e nem com a comunidade ouvinte (Cf. SKLIAR, 2005).

Considerar cada identidade surda emerge como diferencial no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, pois, essas contextualizações serão imprescindíveis no momento de organizar e efetivar práticas educativas inclusivas que poderão ter significado na vida do surdo e ser significante para sua construção histórica.

Portanto, as instituições escolares precisam propiciar de forma

harmoniosa as interações entre surdos e ouvintes, para que ambos possam desenvolver suas habilidades de forma a respeitar cada cultura. Neste viés, ressalta-se a necessidade de conhecer a Libras e sua estruturação linguística.

3. Questões linguística sobre a Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais é símbolo de lutas e conquistas da comunidade surda, que por séculos foram excluídos de exercer seus direitos por uma sociedade discriminatória e preconceituosa. Essas ações opressoras estão perdendo forças por meio das políticas públicas que visam atender e efetivar os direitos dos surdos.

Assim, quando o Brasil (2002) reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, surge nossas expectativas, pois, como língua de sinais é considerada a língua natural do surdo, faz parte da comunidade surda, portanto, não poderá ser considerada uma língua artificial, visto sua construção histórica e processual para atender as especificidades da comunidade surda, de pessoas no processo de comunicação interagem, estabelecem vínculos, dialogando em construção cultural por meio da Libras, pois

A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específico da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial, social ou cultural. (SÁNCHEZ *apud* QUADROS, 1997, p. 45)

Na percepção de raiz cultural e com significado, a Libras possui conexões para além das políticas públicas, pois, como língua possui gramática própria “o reconhecimento linguístico tem marca nos estudos descritivos do linguística americano Willian Stoke em 1960” (GESSER, 2009, p. 13).

Desta forma, como língua possui níveis Fonológico (fonética e fonologia), Morfológico, Sintaxe e Semântico-pragmático que na Libras realizam a estruturação e organização das formas de comunicação entre os sinalizantes³⁵ considerando que são “formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades mais complexas” (GESSER, 2009, p.

³⁵ “Análoga a ‘falante’, mas que ‘fala’ uma língua de sinais, ou seja, a pessoa que sinaliza uma língua de sinais” (QUADROS, 2019, p. 34).

19).

Compreender que a Libras possui uma gramática é compreender que seus níveis estruturais possuem outras características relevantes como “a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade” (GESSER, 2009, p.27). Assim percebe-se a complexidade da língua de sinais como qualquer outra língua oral.

A produtividade/criatividade está relacionada as possibilidades de combinações de sinais para formação e produção de conceitos. Na flexibilidade ressalta-se o aspecto da versatilidade da língua em relacionar diferentes tempos, ações e outras formas de expressão. A descontinuidade vincula-se a contextualização dos sinais, assim, mesmo que o sinal seja igual a outro (laranja e sábado) ou parecidos (palhaço e cachorro), o contexto da sinalização evidenciará o sinal correto e compreensão do significado. Em relação a arbitrariedade do sinal é característica própria das línguas, então muitos sinais não possuem iconicidade³⁶ com o seu significado (Cf. GESSER, 2009).

Outra particularidade da língua de sinais é a compreensão que o alfabeto manual não é língua de sinais, desta forma, caracteriza-se como “um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua e sim um código de representação das letras alfabéticas” (GESSER, 2009, p. 28). O alfabeto manual é conhecido como datilologia, assim, sua utilização acontece para soletrar nomes próprios, siglas ou palavras que não tem sinal ou desconhece o mesmo.

O alfabeto manual brasileiro possui 27 formatos, considerando a letra Ç, “cada formato da mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro” (GESSER, 2009, p. 30). Outra característica relevante do alfabeto manual são as formas das mãos que são iguais para letras diferentes como as letras H, K e P que possuem a mesma configuração de mão, contudo as outras especificidades os diferenciam como a orientação e movimento da mão.

³⁶ “Remetem às formas e modos do mundo real e são representados de forma visualmente semelhante ao que está sendo referido” (QUADROS, 2019, p. 32).

Figura 1: Alfabeto Manual



Fonte: Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4121/4/Apostila%20em%20LIBRAS%20-%20Curso%20B%C3%A1sico%20ENAP%202019.pdf>.

Soletrar o alfabeto manual é considerar que o emissor e receptor são letrados, caso contrário, não haverá significado da soletração para ambos. Portanto, há especificidades para utilizar o alfabeto manual, ressaltando que cada país possui um alfabeto manual, assim como a língua de sinais, que tem o título de não universal justamente pela consideração cultural de cada país onde as comunidades surdas se desenvolvem socialmente.

Considerando as implicações da Libras como língua oficial do Brasil (2002), é importante mencionar que a mesma não é a língua portuguesa sinalizada, pois, possui sua gramática própria como afirmado anteriormente neste estudo, sendo considerada “autônoma, ou seja, independente de qualquer língua-oral em sua concepção linguística: educacionalmente o uso do português sinalizado tem sido alvo de muitas críticas, porque se insere na filosofia do bimodalismo” (GESSER, 2009, p. 33).

No bimodalismo a língua de sinais tem como objetivo representar a língua oral do país, assim, não consegue “preservar as estruturas das duas línguas usando língua de sinais para falar a língua oral” (GESSER, 2009, p. 33). Desta forma, o bimodalismo é ineficiente quando o respeito linguístico não é evidenciado pela descaracterização da língua de sinais, a Libras, que tem sua gramática própria quanto aos níveis fonológico, morfológicos, sintaxe, semântico-pragmático.

Nível Fonológico

O nível fonológico concentra-se nos estudos da fonética e

fonologia. Como a Libras é uma língua visual e especial, sua estrutura fonética e fonológica permite sinais articulados com a utilização do tronco, mãos, dedos e face (Cf. QUADROS, 2019).

Na língua de sinais, a fonética está relacionada com “produção e percepções de articuladores manuais e não manuais” (QUADROS, 2019, p. 49). Assim, na fonética a construção de sinais envolve articulação motora (manuais) e visuais (expressões faciais e corporais). Nesta perspectiva de formação de sinais, a fonologia está inserida para a “representação mental dessas formas identificando quais elementos são contrastivos” (QUADROS, 2019, p. 49).

Na fonética das línguas de sinais a Configuração de Mão (CM), a Orientação (O), a Localização (L) e o Movimento (M) são fonemas utilizados nos sinais. A configuração de mão está presente em todos os sinais.

Figura 2: Configurações de Mãos.



Fonte: Disponível em: https://livrodigital.uniasselvi.com.br/MAT52_lingua_brasileira_de_sinais_libras/unidade2.html?topico=2 Acesso em: 21 ago. 2022.

De acordo com o Grupo de pesquisa do curso de Libras do INES citado por Quadros (2019) há 79 configurações de mãos. A configuração de mão permite a existência de sinais diversificados, considerando que há diversos sinais para como uma mesma configuração de mão, como os sinais de desculpa, triste e avisar que possuem a configuração da letra Y, do alfabeto manual brasileiro e configuração de mão número 64.

A orientação da palma da mão está articulada com a configuração

de mão, portanto, permite formas de articuladas entre dedos, palmas da mão, punho, parte de trás da mão e o radial ulnar (QUADROS, 2019).

A orientação da palma da mão permite é muito importante na percepção do sinal, pois, faz distinções com outros sinais parecidos. Diferentemente dos sinais que são iguais, os quais o contexto que situará o receptor dos sinais. Ressalte-se que essas características estão presentes nas línguas orais, como o caso de palavras parônimas e homônimas.

A locação é o local em que as mãos realizam o sinal. Segundo Hulst e Kooji *apud* Quadros (2019, p. 52) “as principais locações (corpo, mão, braço, cabeça, pescoço e espaço neutro propostas por Battison, 1978) são os espaços dentro dos quais as mãos se movem.

Os locais onde os sinais ocorrem podem ou não modificar o significado do sinal, como o sinal de laranja e aprender que possuem a mesma configuração de mão, orientação da palma da mão e movimento, contudo, acontecem em locais distintos. Em relação ao sinal laranja e sábado não há distinção no local do sinal, portanto, o que irá variar será a contextualização.

Figura 3: Sinais respectivamente de sábado, aprender e laranja.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 10/ 2022.

Os movimentos são identificados de acordo com o tipo, assim, de acordo com Quadros (2019, p. 53), poderá ser: “a) direcional; b) local (mudança de abertura e mudança de orientação)”. Desta forma, é possível identificar diversos tipos de movimentos como para cima, para baixo, para o lado, circulares, de abrir e fechar, para frente, para trás, a diversidade dos movimentos varia de acordo com o sinal.

3.2. Nível Morfológico

Na língua de sinais o nível morfológico está relacionado com a

formação dos sinais, desta forma, “os aspectos gramaticais são percebidos alterando-se a direção dos movimentos, o ritmo ou a forma do percurso do sinal. Esse tipo de flexão é observado em um conjunto de verbos da língua de sinais, os chamados verbos de concordância, assim, como na marcação de número em substantivos e nos classificadores” (QUADROS, 2019, p. 72).

Desta forma, os sinais são sinalizados a partir das entonações que o sinalizante deseja expressar quanto por exemplo a quantidade, ao número. Assim, quando o sinalizante deseja no seu diálogo expressar casa, casas e muitas casas, a intensidade do sinal mudará de acordo com as representações simbólicas no contexto evidenciado.

Figura 4: Sinal de casa e casas.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 10/ 2022.

Outra questão relevante é que o sinal poderá ser formado com a utilização de dois sinais, assim, os sinais perdem seu significado inicial e se tornam morfemas, visto que juntos originou-se um novo sinal (Cf. QUADROS, 2019).

Quadros (2019), ressalta uma exemplificação clara sobre essa formação de sinais, apresentando o sinal de igreja (casa + cruz) e o sinal de escola (casa + estudar). Há outros sinais como menino e menina que possuem a formação sequencial de dois sinais, que Quadros (2019) nomeia como derivacional pois, “adicionam-se elementos que se ligam concatenadamente aos sinais como afixos, resultando em processos de gramaticalização dessas línguas” (QUADROS, 2019, p. 73).

Figura 5: Sinal de menino.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 10/ 2022.

Os classificadores estão presentes no nível morfológico, estão relacionados a representatividade visual e motora, por isso que há a iconicidade dos classificadores onde as configurações de mãos são associadas a movimentos e representações icônicas (Quadros, 2019). Desta forma, os classificadores representam seres inanimados, dão ‘vida’ aos sinais, assim, a contextualização ficará mais próximo do real, principalmente quando há interpretações de outras línguas.

Quadros (2019) menciona que os classificadores possuem tipos distintos como tamanho e forma, entidade e manipulação. Assim, por exemplo ao sinalizar toalha de rosto sendo dobrada utilizo o classificador de manipulação do objeto que estou dobrando, a sinalização indicará o movimento ao manipular o objeto especificado.

Nível Sintaxe

Os estudos sobre a língua de sinais avançam e conduzem estruturas e organizações de frases, assim, pode-se afirmar de acordo com Quadros (2019) que existe uma ordem básica para estruturação frasal em Libras, onde as ordenações das palavras seguem SVO (sujeito/ verbo/ objeto).

A ordem básica na Libras é aquela na qual identificamos a presença de um sujeito, de um verbo e de um objeto realizados, sem marcação não manuais específicas, e ou sem informações sintáticas sendo operadas. Quando há um verbo que seleciona um argumento interno e um argumento externo sem marcas sintáticas ou prosódicas adicionais, observamos que a ordem é SVO (QUADROS, 2019, p. 91).

Assim, Greenberg *apud* Quadros (2019) menciona que há outras combinações básicas sem ser a SVO que poderão ser encontradas nas línguas de sinais como SOV (sujeito/objeto/verbo) e VSO (verbo/sujeito/objeto), corroborando com um estudo desenvolvido que

Nosso estudo identificou várias ordenações possíveis, além da ordem básica. Elas foram identificadas mediante interação com outros elementos da língua que permitiam ou forçavam a mudança na ordem básica. Entre eles, foram observados fenômenos de tipologia verbal assimétricas (com representações para verbos simples e outra representação para verbos com concordância), a negação, a topicalização, a marcação de foco por meio de ênfase ou duplicação, as construções interrogativas e, também, sentenças incluindo um tipo de auxiliar. Tais fenômenos sintáticos evidenciam a complexidade linguística da Libras (Quadros, 2019, p. 90).

Desta forma, as ordens das palavras nas frases estão direcionadas para os tipos de verbos empregados. Quadros (2019) ressalta dois tipos de verbo:

a) verbos simples: um conjunto de verbos que não apresenta marcas de concordância (número e pessoa), embora possa ter marcações aspectuais e marcações locativas; b) verbos com concordância: um conjunto de verbos que apresenta marcas de concordância por meio do movimento direcional aplicado ao verbo (locativo, número e pessoa) (QUADROS, 2019, p. 93).

Quando os verbos forem de concordância haverá possibilidades de diferentes ordens das palavras nas frases, como SVO, SOV e OSV. Ressalta-se que a ordem OSV (objeto/ sujeito/ verbo) está presente em muitas das construções topicalizadas,

[...] nas quais o objeto é introduzido inicialmente para informar o que está sendo falado para, só então a sentenças ser apresentada. Nesse tipo de estrutura...o objeto está associado a uma marca não manual, representado pela elevação das sobrancelhas. (QUADROS, 2019, p. 100)

Então, observa-se a importância das expressões faciais nas representatividades das frases, como por exemplo as frases interrogativas onde os pronomes interrogativos são evidenciados na expressão facial. Assim, não haverá dúvida de o sinalizante está afirmando ou perguntando.

Nível Semântica e pragmática

Os estudos relacionados com a semântica e pragmática da língua de sinais são considerados baixos, essa característica está relacionada especificamente pois a Libras no Brasil tem seus estudos aproximadamente 42 anos, visto que as pesquisas sobre Libras iniciaram na década de 1980 (Cf. QUADROS, 2019).

Em relação a semântica, Quadros; Karnopp (2004, p. 21-2) afirma ser “o estudo do significado da palavra e da sentença” e sobre a pragmática que “envolve as relações entre linguagem e contexto”.

Todas as relações do contexto são base ou contribuem e interferem na relação da significação e do uso. Estas características ocorrem, naturalmente, em língua de sinais. Podem aparecer por intermédio de traços prosódicos que se realizam pelas expressões faciais (sorriso, musculatura facial, de modo geral) manuais (lentidão ou rapidez, suavidade ou rigidez) ou corporais. (FERNANDES, 2003, p. 43)

Portanto, semântica e pragmática estão relacionados com o significado da palavra no contexto que é sinalizado, pois há necessidade de compreensão e contextualização para que seja significante.

4. Considerações finais

A educação do surdo poderá ser promissora quando valoriza a cultura surda, pois, a Libras é reconhecida e validada como língua é marca a identidade do aluno surdo no contexto onde a diversidade impera.

Desta forma, como língua materna, a Libras potencializa o processo de ensino e aprendizagem inclusivo, pois o aluno surdo compreende seu valor dentro de um cenário educativo predominantemente ouvintes como das escolas regulares.

A compreensão da estrutura linguística da Libras minimiza concepções errôneas que inferiorizaram a língua de sinais por longos séculos, assim, o surdo pode ser compreendido para além da sua surdez, da questão patológica.

Os sistemas educativos deverão fortalecer práticas educativas inclusivas, delineando ações que irão ao encontro das necessidades dos alunos surdos, portanto, fortalecendo as interações entre surdos e ouvintes em um processo educativo harmonioso, onde é basilar a busca pela equidade e extermínio dos preconceitos que de forma opressora poderá destruir e limitar o desenvolvido do surdo.

A Libras, é sinônimo de lutas e conquistas, seu reconhecimento deverá preceder as menções das legislações vigentes e contemplar sua disseminação para surdos e ouvintes, assim, como uma língua complexa como a língua portuguesa, a Libras fará parte do cotidiano de todos os alunos e não haverá empecilhos para a acessibilidade comunicacional do surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. *Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

FERNANDES, Eulalia. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *LIBRAS: linguística para o ensino superior*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos*. Trad. de Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo. Companhia das letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo, Plexus, 2007.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; Anna Christina (Orgs). *Introdução à linguística e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

**LIBRAS COMO FIRMAMENTO DA CULTURA SURDA:
EXTENSÃO SOCIAL, POLÍTICA E EDUCACIONAL**

Luane Gomes de Azevedo (UENF)

azevedoglua@gmail.com

Michele da Silva Bastos Rodrigues (PMSJB)

bastosmichele2020@gmail.com

Lauiza Rangel da Silva (UENF)

lauizarangeldasilva@gmail.com

Joicy de Souza Ribeiro Quitete (UENF)

joicyquitete@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo considera a educação como um direito universal, respaldada pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988). A Libras (Língua Brasileira de Sinais) como firmamento da cultura surda deverá ser compreendida como uma extensão social e política visando a efetivação da inclusão escolar do aluno surdo. Desta forma, o estudo objetiva apresentar um breve fundamento social, político e educacional da Libras no Brasil, identificando as metodologias de ensino na educação do surdo e reconhecendo a Libras como identidade cultural do surdo. Por meio da metodologia qualitativa, a pesquisa de cunho descritiva está embasada em referenciais bibliográficos como as obras de Gesser (2009 e 2019) e Quadros (1997); e documental como a Lei Federal nº 10.436/2002. Acredita-se que o reconhecimento e a potencialidade da Libras na educação do surdo, poderá ser o diferencial no processo de ensino e aprendizagem, quando reconhece a Libras como identidade cultural do aluno surdo, portanto, há necessidade de sua valorização e disseminação, possibilitando a interação satisfatória entre surdos e ouvintes.

Palavras-chave:

Educação. Libras. Identidade Cultural.

ABSTRACT

The study considers education as a universal right, supported by the Constitution of the Federative Republic of Brazil (1988). The Libras (Brazilian Sign Language) as the foundation of deaf culture should be understood as a social and political extension aimed at effecting the school inclusion of deaf students. In this way, the objective study presents a brief social, political and educational foundation of Libras in Brazil, identifying the teaching methodologies in the education of the deaf and recognizing Libras as a cultural identity of the deaf. Through qualitative methodology, the descriptive research is based on bibliographic references such as the works of Gesser (2009 and 2019) and Quadros (1997); and document how the Federal Law No. 10.436/2002. It is believed that the recognition and potential of Libras in the education of the deaf, may be the differential in the teaching and learning process, when it recognizes Libras as cultural identity of the deaf student, therefore, there is a need for its appreciation and dissemination, enabling satisfactory interaction between deaf and hearing people.

Keywords:

Education. Libras. Cultural Identity.

1. Introdução

A educação como direito universal demanda transformação processual, acompanhada por movimentos sociais que lutam para que todos, sem discriminação, tenham uma educação de qualidade. Nesta busca pela equidade, ressalta-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como firmamento da cultura surda, que por meio dos aspectos social, e político poderá possibilitar que a inclusão escolar do aluno surdo seja efetivada, pois como desafio contemporâneo, demanda mudanças significativas nas instituições educacionais.

Assim, a Língua Brasileira de Sinais como firmamento da cultura surda, valoriza a identidade surda quando reconhece a diversidade cultural de um grupo que por longos séculos foi ceifado pela normatização ouvinte, ondes surdos deveriam aprender a falar, descaracterizando a língua materna, a língua de sinais, com ações que agrediram e menosprezaram por atos opressores, a construção da comunidade surda e sua identidade cultural por meio da Libras.

Desta forma, o estudo apresenta breve fundamento social, político e educacional da Libras no Brasil, identificando as metodologias de ensino na educação do surdo e reconhecendo a Libras como identidade cultural do surdo.

A metodologia qualitativa presente na pesquisa, apresenta uma análise descritiva embasada em referenciais bibliográficos como as obras de Gesser (2009 e 2019) Quadros (1997), Santana (2007), Skliar (2005); e documental como a Lei Federal nº 10.436, de 2002, que reconheceu a LIBRAS como forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

Considera-se a necessidade de a Libras ser disseminada nacionalmente, possibilitando que surdos e ouvintes em uma perspectiva dialógica experimentem suas diversidades culturais valorizando ambas, e reconhecendo que a identidade do surdo é uma construção baseada nos princípios de alteridade.

2. Breve fundamento social, político e educacional da libras no Brasil

As construções históricas demonstram a trajetória de um povo, marcado por lutas, desafios e conquistas. Assim aconteceu com a pessoa surda, que por longos séculos foram excluídos dos seus direitos como cidadãos e atualmente observa-se uma evolução nos aspectos constitucionais quanto às políticas públicas que na sua diversidade objetiva incluir efetivamente a pessoa surda no contexto social e educacional, garantindo-lhes seus direitos.

Nesta perspectiva, a Libras representa um marco histórico para comunidade surda, que lutou incansavelmente pelo seu reconhecimento como língua de sinais do Brasil, pois garante à pessoa surda a valorização da sua língua materna e a construção da sua identidade cultural, que por longos períodos ficaram atreladas a normalização dos ouvintes, pois os surdos tinham que aprender a falar, sendo obrigados em determinados momentos a não sinalizar, conforme será apresentado nesse estudo posteriormente.

Como construção social, a língua de sinais chega ao Brasil com origem na língua de sinais da França, como língua natural dos surdos e não universal, passou a ter êxito no Brasil com a chegada de Ernest Huet em 1855, que objetivava a abertura de uma escola para surdos. Ressalta-se que Huet teve todo apoio do Imperador Dom Pedro II e assim, em 1857 foi fundado o que atualmente conhecemos como INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado no Rio de Janeiro. Seu reconhecimento aconteceu por meio de mobilizações e manifestações de diversas pessoas, ouvintes e surdos, engajadas nos direitos dos surdos (Cf. GESSER, 2009).

A Libras como nomenclatura para a língua de sinais do Brasil, foi reconhecida primeiramente em assembleia dos membros da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo no ano de 1993 e posteriormente oficializada no Brasil em 2002 (Cf. GESSER, 2009).

Desta forma, a Libras representa uma conquista, a acessibilidade comunicacional da comunidade surda, que por longos séculos foram excluídos de exercer sua cidadania, como o direito ao voto, ter representatividade na sociedade, conseguir trabalhar dignamente, expressar seus sentimentos, desejos, medos e anseios. As transformações ocorreram e continuam, pois, são processuais e notórias principalmente no cenário educacional.

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da

escolarização. O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes (SKILIAR, 2005, p. 7)

No Brasil, antes da promulgação da Lei Federal nº 10.436 de 2002, que reconheceu a Libras como forma de comunicação e expressão, haviam dois estados que oficializaram por meio legal na década de 90 a língua de sinais da comunidade surda, são os estados de Minas Gerais e Paraná (Cf. FACUNDO; VITALIANO, 2019).

Portanto, a Libras como forma de comunicação entre surdos e ouvintes fortaleceu as interações sociais e possibilitou por meio de políticas públicas, novas formas de aprender e ensinar, promovendo reorganizações nas instituições de ensino que na maioria das vezes eram dotadas de representações do ouvintismo³⁷ e não consideravam as necessidades e especificidades das pessoas surdas, pois não valorizavam sua língua materna, a Libras.

Neste percurso, considera-se que

[...] a língua é uma propriedade coletiva e não individual, só tem razão de existir se for compartilhada. Daí a importância de reconhecer a existência de uma comunidade linguística de surdos para que se reconheça também a língua utilizada por ela. (FACUNDO; VITALIANO, 2019, p. 23)

Neste viés de construção e reconstrução social, as práticas educativas perpassam momentos de (re)significação, visto as possibilidades de metodologias de ensino que poderão ou estão sendo desenvolvidas nas instituições de ensino como o oralismo, comunicação total e bilinguismo.

A compreensão dessas metodologias de ensino se faz necessária para ressaltar a trajetória educacional de muitos surdos, em cenários diversificados, o quais em diversos momentos os surdos não eram respeitados, principalmente no que tange a liberdade de escolha e oportunidade de participar de um processo educativo inclusivo.

O oralismo surge como metodologia que visa que o surdo aprenda a falar, sua comunicação tem que ser igual dos ouvintes, portanto, nessa metodologia a ordem é expressar-se oralmente. Tal metodologia está vinculada ao modelo social da deficiência, que enfatiza o corpo lesionado, a doença, então, aprendendo a falar o surdo seguiria a normalidade dos ouvintes, pois, “o oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos”

³⁷ “Ouvintismos – as representações dos ouvintes sobre a surdez, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.” (SKILIAR, 2005, p. 15)

(Cf. QUADROS, 1997, p. 22).

O Congresso de Milão em 1880 foi um marco histórico na educação do surdo, que preconizou a metodologia oralista como única a ser utilizada no processo educativo do aluno surdo. Desta forma, “o oralismo e a supressão dos Sinais resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo e geral” (QUADROS, 1997, p. 22).

Diferentemente do oralismo, a metodologia comunicação total estabelece uma conexão satisfatória entre surdos e ouvintes quando possibilita que os surdos utilizem qualquer forma de comunicação. Desta forma, a interação comunicacional poderia ocorrer com a utilização de diversos recursos, sejam mímicas, gestos, língua de sinais, leitura labial entre outras possibilidades, o que essa metodologia enfatizava era a interação e não aprendizado de uma forma, mas, com várias possibilidades de interação. Assim, “a comunicação total permitiu o uso de sinais proibidos pelo oralismo” (SANTANA, 2007, p. 181).

Neste viés de considerar as possibilidades de interação do surdo na sociedade, ao utilizar a LIBRAS e a Língua Portuguesa de forma simultânea, como acontecia na metodologia comunicação total, contribuiu para uma nova abordagem, o bimodalismo. “No bimodalismo a fala e a sinalização são praticadas ao mesmo tempo. O português sinalizado é um exemplo dessa abordagem” (SANTANA, 2007, p. 181).

Assim, a comunicação total não prosseguiu de forma satisfatória, visto que a língua de sinais não era legitimada como da comunidade surda e sim correspondia a língua portuguesa falada, perdendo seus aspectos culturais de língua materna.

O bilinguismo surge como metodologia inovadora que busca o aprendizado da língua de sinais. No Brasil, a Libras como primeira língua do surdo e a língua oral do país na modalidade escrita como segunda língua, no Brasil a língua portuguesa.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta de ensino como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da escrita. (QUADROS, 1997, p. 27)

Como proposta educacional, o bilinguismo apresenta uma construção social da comunidade surda e valorização da língua materna do aluno

surdo. Assim, a Libras poderá potencializar o processo de ensino e aprendizagem que valoriza as especificidades dos surdos, quando preconiza um currículo flexível que reflete, avalia e interioriza práticas inclusivas como alicerce para a garantia dos direitos dos surdos.

Assim, é notório a percepção evolutiva acerca das transformações sociais e políticas que possibilitou novas formas de organizações e ações educacionais voltadas para o aluno surdo, sujeito de direitos, que precisa ser respeitado de forma a atender suas necessidades, com práticas educativas inclusivas que desenvolvam suas potencialidades e estejam ancoradas em torno dos movimentos sociais que viabilizam as políticas públicas e proporcionam a construção da identidade cultural do surdo a partir da Libras.

2.1. Libras como identidade cultural

A identidade cultural é marca de um povo, sua cultura é a expressão do seu modo de viver de forma ampla, assim, as gerações vão sendo fortalecidas e a cultura disseminada por meio da língua que representa a identidade cultural socialmente.

A língua de acordo com Saussure *apud* Facundo; Vitaliano (2019, p. 23) “é o aspecto social da linguagem, pois é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística e é compreendida como um sistema complexo (...)”.

Com a comunidade surda, não foi diferente, viveram longos séculos na busca para o reconhecimento linguístico, a língua de sinais, Libras. Portanto, se faz necessário compreender a língua como um direito de todos, que deve ser respeitado por todos, sem distinção. Então, é preciso compreender que

A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas” (SKLIAR, 2005, p. 148).

Diante desse contexto, Perlin (2003) afirma:

É na pertença ao povo surdo que acontece um processo para a constituição de dinâmicas de poder: identidade, língua de sinais, políticas surdas, cultura surda, artes surdas. Para esta afirmativa valem os avanços presenciados no ambiente dos surdos, ou seja, os avanços nos campos da educação bem como o avanço sócio-cultural-linguístico que temos alcançado [...]

Portanto, é através do reconhecimento da identidade cultural do surdo, que a Libras passa a ser valorizada e utilizada como mecanismo de comunicação e de pertencimento a determinado grupo social, o qual possui características próprias de se comunicar e relacionar.

Dentro dessa perspectiva nota-se que a identidade surda está inteiramente ligada à cultura surda, “na medida em que os surdos legitimam sua língua e sua comunidade, temos como decorrência dessa convivência minoritária o nascimento da cultura surda” (GESUELI, 2006, p. 284) fazendo com que seja criado um espaço particular de comunicação, de natureza visual.

Leite (2004) ressalta que as línguas de sinais se constituem como única língua em que as pessoas surdas têm a possibilidade de aprender naturalmente, se estruturando em uma interação da qual os surdos participam de forma efetiva a tudo que se passa, sem haver restrições. Portanto, a Libras traz a significação no processo de comunicação, configurando a essência de seus usuários, pois é considerada a língua materna do surdo.

Desta forma, a Libras permite um movimento cultural onde a diversidade da comunidade surda se expande. Na concepção dialógica, fortalece cada vez mais, a identidade surda, que tem como base a diversidade humana.

Skliar (2005), apresenta a identidade surda como movimento cultural distante do corpo lesionado, mas, com existência na alteridade cultural. Desta forma, ressalta-se que podemos ter surdos oralizados, surdos sinalizantes, surdos oralizados e sinalizantes... a diversidade da comunidade surda é o reconhecimento que os sujeitos são diferentes, independentes se há ou não uma questão patológica, muito evidenciada quando há proposta é que o surda viva a extensão da cultura ouvinte, sem apresentar para o mesmo as possibilidades que há atualmente em ser surda de forma diferente que outrora, onde seus direitos são respeitados, principalmente sua escolha linguística.

Evidencia-se neste contexto social que “a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade como o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda” (SKLIAR, 2005, p. 53). Daí a importância da comunidade surda, mostrar-se como firmamento da identidade surda por meio da Libras, quando todos participantes, surdos e ouvintes, utilizam a Libras como forma de comunicação e expressão.

Pressupõe que o suporte natural para o desenvolvimento do surdo, deverá ser a aquisição da língua de sinais, o que se enfatiza neste estudo como identidade surda, pois a língua de modalidade oral-auditiva, como a Língua Portuguesa, exige muito mais tempo para sua aquisição, utilizando de recursos não naturais. Assim, a Libras preservará, sem atrasos, a interação entre os indivíduos (Cf. FERNANDES E RIOS, 1998).

Então, o percurso da construção da identidade linguística do surdo está estritamente ligado a luta pelo reconhecimento e valorização de um grupo minoritário, onde “o surdo tem, até hoje, vivido um movimento de resistência, buscando o reconhecimento de sua cultura, tentando fazer-se presente como minoria linguística (...)” (GESUELI, 2006, p,2)

Nesta visão, busca-se expandir a cultura surda, de forma que mais sujeitos experimentem a diversidade cultural surda e consequentemente valorizem e disseminem a Libras, como as ações que os intérpretes/ tradutores de Libras estão realizando profissionalmente, com ascensão da acessibilidade comunicacional, portanto, o fortalecimento da inclusão do surdo.

4. Considerações finais

O fortalecimento da identidade cultural surda possibilitou a compreensão como primordial no desenvolvimento do aluno surdo, pois o mesmo poderá expressar seus desejos, sentimentos, opiniões e outras ações que fazem parte da rotina de qualquer cidadão de direitos.

A valorização da Libras e seu reconhecimento em âmbito nacional fortaleceu a identidade surda, que por longo séculos sofreram com atitudes preconceituosas que os minimizam e deixavam a parte da sociedade. Quanto a educação ressalta-se como conquista a possibilidade de frequentar a escola regular.

Nesta perspectiva, é constatada a importância da criação de políticas públicas que assegurem os direitos dos surdos na sua totalidade: educação, saúde, emprego, lazer, voto... Dessa forma, leis e decretos foram e são construídos, mas, cabe destacar a necessidade de sempre se atentar para toda forma de exclusão que ainda possa existir no âmbito cultural, social e político.

Dessa forma, é notório a evolução social e política quando diz respeito a organização do sistema educacional o qual o aluno surdo é incluído.

Sendo perceptível a efetivação dos direitos do sujeito surdo enquanto o indivíduo que possui habilidades e capacidades próprias, de modo que se sinta pertencente ao ambiente escolar.

Assim, para que os direitos sejam reconhecidos e efetivados se faz necessária a difusão da Libras, de forma que a cultura surda possa se expandir e atingir esferas maiores, propagando a diversidade cultural surda, logo permitindo a experimentação das múltiplas identidades surdas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 30 maio. 2022.

FACUNDO, J. J; VITALIANO, C. R. *A disciplina de Libras na formação de professores*. Curitiba: CRV, 2019.

FERNANDES, E; RIOS, K. R. *Educação com bilinguismo para crianças surdas*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1998.

GESUELI, Z. M. *Linguagem e Identidade: a surdez em questão*. Educ. Soc. Campinas, 2006.

GESSER, A. *LIBRAS: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola, 2019.

PERLIN, G.T.T. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PIMENTA, Paulo. Políticas públicas de inclusão educacional. *Jornal A Razão*. Santa Maria-RS. Edição 31/07/2006. p. 8.

QUADROS, R. M. DE. *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Flexus, 2007.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA E ACESSIBILIDADE COMUNICATIVA
NO ENSINO SUPERIOR: PROPOSTA DE INCLUSÃO
E VALORIZAÇÃO DA CULTURA SURDA**

Cristiana Barcelos da Silva (UEMG)

cristianabarcelos@gmail.com

Adriana Barbosa de Souza (UEMG)

Alini Ribeiro Nogueira Silva (UEMG)

alini.libras@gmail.com

RESUMO

Parte-se do pressuposto que a ausência de um sentido não deve impossibilitar a comunicação, uma vez que os recursos e possibilidades humanas são inúmeros. Por isso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido pauta de discussões nos processos de formação de diferentes profissionais. Para tanto, descrever metodologias com vistas a aprimorar e reinventar modos de (re)fazer o ensino da Libras vem sendo tema recorrente nas pesquisas que se valem em dedicar atenção a essa língua, uma vez que além de ser oferecida nos currículos dos cursos de fonoaudiologia e licenciaturas, ela ganhou espaço como conhecimento substancial na sociedade brasileira (BRASIL, 2022). Desse modo, o projeto desenvolvido na Universidade do Estado de Minas Gerais – unidade Carangola busca oferecer à comunidade externa conhecimentos básicos da estrutura da Libras, assim como as informações práticas e necessárias para se comunicar com as pessoas surdas, usuárias da língua. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa ação onde tanto pesquisadores, quanto extensionistas participam do processo de ensino da Libras. Quando a execução da proposta, seguiu etapas pré-estabelecidas que consistiram na: i) Divulgação do projeto junto ao comércio local; ii) Divulgação do projeto junto às instituições da saúde; iii) Divulgação do projeto junto às repartições públicas da administração local; iv) Elaboração de cronograma e organização de encontros semanais com a coordenação do projeto, o estudante bolsista e as pessoas selecionadas para participarem do projeto; v) Participação de atividades semanais presenciais – oficinas, dinâmicas, rodas de conversa, visitas aos espaços eventualmente frequentados por pessoas surdas; e vi) Participação de atividades remotas de aproximação e aprendizagem da Libras. Constam ainda como atividades a serem realizadas a: vii) Avaliação do projeto pelos envolvidos; e viii) Escrita e envio de relatório de extensão à pró-reitora da universidade. Interessante ressaltar que mesmo não constando no rol de atividades organizou-se um evento na instituição para marcar, na unidade, o “Setembro Azul” que contou com a participação dos extensionistas, da comunidade surda da região e acadêmicos da unidade, perfazendo um total de aproximadamente 150 inscritos. Conclui-se parcialmente, a necessidade, importância e predisposição dos carangolenses em divulgar, aprender e se apropriar da Libras enquanto forma de valorização e ampliação das possibilidades comunicativas junto à comunidade surda.

Palavras-chave:

Acessibilidade. Libras. Extensão Universitária.

ABSTRACT

It starts from the assumption that the absence of meaning should not make communication impossible, since human resources and possibilities are countless. Therefore, the Brazilian Sign Language (Libras) has been the subject of discussions in the training processes of different professionals. To this end, describing methodologies with a view to improving and reinventing ways of (re)doing the teaching of Libras has been a recurring theme in research that is worth paying attention to this language, since in addition to being offered in the curricula of speech therapy courses and degrees, it gained ground as substantial knowledge in Brazilian society (BRASIL, 2022). In this way, the project developed at the Universidade do Estado de Minas Gerais – Carangola unit seeks to offer the external community basic knowledge of the structure of Libras, as well as the practical and necessary information to communicate with deaf people, who use the language. From a methodological point of view, this is an action research where both researchers and extension workers participate in the Libras teaching process. When executing the proposal, it followed pre-established steps that consisted of: i) Publicizing the project with local businesses; ii) Disclosure of the project together with health institutions; iii) Disclosure of the project together with the public departments of the local administration; iv) Elaboration of a schedule and organization of weekly meetings with the project coordination, the scholarship student and the people selected to participate in the project; v) Participation in weekly face-to-face activities – workshops, dynamics, conversation circles, visits to spaces eventually frequented by deaf people; and vi) Participation in remote activities to approach and learn Libras. The activities to be carried out also include: vii) Evaluation of the project by those involved; and viii) Writing and sending an extension report to the university's pro-rector. It is interesting to point out that even though it was not included in the list of activities, an event was organized at the institution to mark the “Blue September” at the unit, with the participation of extension workers, the deaf community in the region and academics from the unit, making a total of approximately 150 subscribers. It is partially concluded, the need, importance and predisposition of people from Carangola to disseminate, learn and appropriate Libras as a way of valuing and expanding communicative possibilities with the deaf community.

Keywords:

Accessibility. Pounds. University Extension.

1. Introdução

Parte-se do pressuposto que a ausência de um sentido não deve impossibilitar a comunicação, uma vez que os recursos e possibilidades humanas são inúmeros. Contudo, a rotina de comunicação das pessoas surdas (ou consideradas deficientes auditivas) é repleta de complexidades. Conversar para realizar uma compra, pedir ajuda para encontrar um endereço ou a solicitação de uma explicação de uma enfermidade ou dor pode representar um grande desafio para a pessoa surda, pois a língua que podem usar para melhor se comunicar, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), muitas vezes não é reconhecida pela maioria das pessoas ouvintes.

Mesmo sendo uma forma de comunicação e expressão oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil, a partir de um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria (SOARES, 2022) e reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 a Libras ainda precisa ser compreendida e praticada pelos cidadãos brasileiros nos diferentes espaços sociais.

Como preconizado nos instrumentos legais que afirmam a necessidade de inclusão das pessoas, o presente projeto de extensão tem por objetivo apoiar o uso e difusão da Libras enquanto uma das maneiras de promover a inclusão da pessoa surda nos mais diversos ambientes de interação e convívio (Cf. BRASIL, 2002).

Diante desse cenário é que se evidencia o papel da universidade e das instituições de pesquisa diante das demandas sociais de adequação dos diferentes atores e setores da sociedade em prol da inclusão. Ações atreladas às políticas de inclusão e superação de barreiras comunicacionais devem ser planejadas e desenvolvidas nos ambientes formativos (Cf. LORENZZETTI, 2019; SANTOS, 2011).

Assim, reconhecendo a necessidade da informação e construção de conhecimento para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e que se adeque às necessidades das diferentes pessoas é que se arquiteta uma proposta extensionista voltada para a comunidade da cidade de Carangola, com vistas interação e comunicação das pessoas surdas, no município.

2. Especificidades do projeto

O presente projeto apresenta como objetivo geral oferecer a comunidade externa da UEMG-Carangola os conhecimentos básicos da estrutura da Libras, assim como as informações práticas e necessárias para se comunicar com as pessoas surdas, usuárias da língua, estimulando a comunicação cotidiana, a partir da Libras; ampliando as possibilidades comunicativas dos cidadãos de Carangola; dialogar com a população da cidade de Carangola sobre o processo de inclusão; estimular a inclusão da pessoa surda nos diferentes espaços da cidade (comércio local, hospitais e repartições da administração pública local); e diminuir as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes.

Parte-se como público alvo profissionais do comércio, da saúde, funcionários públicos da administração direta/indireta e educação comunidade, em geral.

Imagem 1: arte de divulgação do projeto



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Essa imagem foi amplamente divulgada na comunidade acadêmica, para que os alunos divulgassem no comércio local, na área da saúde, pessoas que atual com o público e possivelmente receberiam a presença de surdos no município.

Imagem 2: Registro de encontro dos extencionistas



Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

A imagem acima registra partes de atividades desenvolvidas semanalmente no projeto, dentre elas, a aprendizagem da cultura surda, tipos de cultura surda, datilologia, números e vocabulários em geral.

Imagem 3: Prática de iniciação à datilologia.



Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

Após a apresentação da datilologia, os extensionistas, são convidados a treinar a partir das suas informações pessoais.

3. A natureza do projeto mãos a libras

Considerando que investigações apontam para a necessidade do processo de inclusão da pessoa surda faz-se que a sociedade e, sobretudo, os profissionais que atuam com o público adquiram o mínimo de conhecimento na área da Libras e, se comuniquem com os surdos. Por esta razão, inclusão social e aprendizagem da Libras são assuntos que têm ganhado espaço entre diversos pesquisadores, universidades e associações. Outro elemento a ser considerado, que fundamenta a razão desta proposta de extensão são as leis brasileiras que têm fomentado o estabelecimento do Brasil enquanto país bilíngue, tendo como línguas oficiais tanto a língua portuguesa como a Libras. Vale ressaltar que, do ponto de vista micro, o projeto eventualmente teria impactos sociais no município em questão, pois visa sensibilizar os mais diversos profissionais e comunidade, em geral, a respeito da inclusão pelo viés da Libras.

Imagem 4: Arte de divulgação do primeiro evento do setembro azul na UENG da divulgação da cultura surda.



Dados de pesquisa, 2022.

A imagem acima, apresenta a divulgação do evento que foi criado para a divulgação da cultura surda.

Imagem 5: Comunidade surda presente no evento.



4. Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto em questão serão utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa, sendo desenvolvida por etapas metodológicas sequenciais, para a divulgação do projeto junto ao comércio local; às instituições da saúde; às repartições públicas da administração local; a elaboração de cronograma e organização de encontros semanais com a coordenação do projeto, o estudante bolsista e as pessoas selecionados para participarem do projeto; à participação de atividades semanais presenciais – oficinas, dinâmicas, rodas de conversa, visitas aos espaços eventualmente frequentado por pessoas surdas (2h semanais); participação de atividades remotas de aproximação e aprendizagem da Libras a avaliação do projeto pelos envolvidos com escrita e envio de relatório de extensão.

O projeto visa ampliar as possibilidades comunicativas dos profissionais de educação escolar entre educandos surdos e ouvintes, com enfoque na Libras.

5. Considerações finais

Evidencia-se como objetivo do plano de trabalho compreender de que forma é possível auxiliar os profissionais do comércio (e demais instituições que atendem ao público) de Carangola a incluir pessoas surdos e a incorporar os elementos fundamentais da sua língua (a Libras) no contexto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDENAVE, J. D. E. O que é comunicação. São Paulo: Brasiliense, 2005. In: UNESCO. *Many voices, one world*. Londres: Kogan Page, 1980.

BRASIL. *Decreto n. 5296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

BRASIL. *Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Portaria n. 948/2007. Dispõe sobre prazo de apresentação do texto da Política Nacional de Educação Especial. Diário oficial da união nº 19509/10/2007 (terça-feira) seção 2, p. 10. Brasília, 7 de dezembro de 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Decreto n. 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 2007.

BRASIL. Intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos do CEDES*, v. 26, n. 69, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v26n69/a04v266>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BOVÉRIO, M. *Communication, technology and society: the importance of communication for the socialization of man*. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Rio Claro-SP. DOI: 10.31510/infa.v15i1.327.

CARVALHO, R. *O uso da língua brasileira de sinais para o sucesso do surdo no processo de alfabetização*. Faculdade Eficaz de Maringá-PR. 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado-Pessoa com Surdez*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2007.

FILHO, F. F.L. *Extensão universitária: gestão, comunicação e desenvolvimento regional*. Santa Maria-RS: FACOS-UFSM, 2022.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GOLDFELD, M. A. *A criança surda: linguagem e cognição numa*

perspectiva sócio interacionista, 2. ed., São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, C. B. F. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico*. Caxambu: 23ª Reunião ANPED, 2000.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES [online]*, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 6. ed. Reimpr. São Paulo: 2010.

LORENZZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Contrapontos*, v. 3, n. 3, Itajaí-SC, setembro/dezembro, 2003. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/744/596>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANZANO, E. S. *Princípios de educação especial*. Madrid: Editorial CCS, 2001.

MAZZOTA, M. J. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Org). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SANCKS, O. *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem*. Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, K. R. O. R. P. *Formação Continuada e Necessidades Formativas de Professores na Educação de Surdos da Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro*. Piracicaba-SP, 2011.

SOARES, S. M. R. Os avanços das políticas públicas para a inclusão do surdo na cidade de porto velho. *Educamazônia-Educação, Sociedade e*

Meio Ambiente, v. 15, n. 2, jul-dez, p. 64-76, 2022.

SOUZA, V. A.; SILVA, F. D. A; BUIATTI, V. P. *Formação de Professores para a Educação de Alunos Surdos*. FACIP/GEPEPES/UFU, Uberlândia, 2015.

VANNUCHI, C. O direito à comunicação e os desafios da regulação dos meios no Brasil, *São Paulo*, n. 2, p. 167-80, mai-ago. 2018.

LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIA EM HQ: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ester Portugal da Silva Rocha (UENF)

portugal.ester20@gmail.com

Lorrane Estacio do Prado da Silva (UENF)

lorraneestacio10@gmail.com

Mayara Xavier Vito Pezarino (UENF)

mayarapezarino@gmail.com

Marlene Soares Freire Germano (UENF)

marlene.sgermao@gmail.com

RESUMO

A tecnologia vem sendo tema de muita discussão no ambiente educacional por conta da crescente necessidade de envolvê-la no processo de ensino–aprendizagem. Diante disso, o presente estudo objetiva utilizar o meio tecnológico para potencializar as habilidades linguísticas dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio (EM), tendo como base o gênero textual História em Quadrinhos (HQ) e como suporte de ensino o aplicativo Canva, a fim de contribuir com a imersão das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa (LP), além de ser uma ferramenta onde poderá ampliar o repertório tecnológico e linguístico dos alunos de maneira significativa. Metodologicamente, esta pesquisa é de cunho bibliográfico, tendo como aporte teórico os seguintes autores: I) Moran (2008); II) Marcuschi (2008); III) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como resultados, constatou-se que envolver as tecnologias nas práticas de ensino de LP pode ter resultados positivos e ser um instrumento norteador para tornar o ensino dos gêneros textuais ainda mais real e funcional nas atividades diárias dos discentes.

Palavras-chave:

Tecnologia. Língua portuguesa. História em quadrinhos.

ABSTRACT

Technology has been the subject of much discussion in the education environment due to the growing need to involve it in the learning process, teaching–learning. Therefore, this study aims to use the technological means to enhance the language skills of students in the 1st year of high school (EM), based on the textual genre Comics (HQ) and as a teaching support the application Canva, in order to contribute to the immersion of technologies in Portuguese language (LP), in addition to being a tool where you can significantly expand the technological and linguistic repertoire of students. Methodologically, this research is bibliographic in nature, having as a theoretical contribution the following authors: I) Moran (2008); II) Marcuschi (2008); III) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As a result, it was found that involving technologies in LP teaching practices can have positive results and be a guiding instrument to make the teaching of textual genres even more real and functional in activities students diaries.

Keywords:

Comic. Technology. Portuguese language.

1. Introdução

A educação, de maneira geral, vem a cada dia buscando ferramentas que potencializem o processo de ensino-aprendizagem, a fim de que, os alunos possam alcançar êxito em seu percurso educacional. Sendo assim, professores de Língua Portuguesa (LP) tem um grande objetivo dentre tantos, que é desenvolver em seus discentes a prática de leitura, mas principalmente, de produção de textos. Neste contexto, também surgiram as tecnologias, que por muito tempo foram vistas pelos educadores como apenas algo que distraísse os estudantes ou que o sistema educacional não tivesse condições de patrocinar aos alunos um ensino como este. Sabemos que, de fato, muitos são os desafios, mas quando se tem uma proposta de ensino bem estruturada há possibilidades de fazê-lo acontecer.

Paralelo a esta dificuldade dos professores, também vem sendo desenvolvidos estudos que demonstram cada vez mais como o ensino de LP, tendo como base os Gêneros Textuais (GT), podem ser significativos e atrativos nas aulas de língua. Afinal, como elucida Marcuschi (2008), os gêneros são dinâmicos e de complexidade variável e infinita, uma vez que são sócio-históricos, eles constituem práticas sociais relativamente estáveis, destinadas aos mais diversos moldes de controle social. Assim, os GT circulam as ações sociais e, por isso, estão a todo instante presente no cotidiano dos alunos.

Assim, trabalhar com os GT como recurso de interação em práticas de leitura e de escrita nas aulas de LP é uma possibilidade de (re)significar o ensino para que seja consistente e faça sentido na vida do educando e que este possa visualizá-lo em seu dia a dia. Pensando nisso, o objetivo geral desta pesquisa é discutir acerca da importância das tecnologias no ensino de LP e suas múltiplas potencialidades. E os objetivos específicos a serem atingidos são: 1) dialogar sobre as ferramentas que as tecnologias oferecem para o ensino de LP; 2) abordar a relevância do ensino de LP com base nos GTs; 3) Compreender o GT HQs e suas funcionalidades; 4) Realizar uma Sequência Didática (SD).

Executar uma proposta com GTs é entender que estes fazem parte da realidade do aluno e, por isso, atribui tanta relevância a este estudo. Neste viés, a introdução de GTs como a HQs faz com que as aulas e as práticas do professor não fiquem distantes da realidade social do educando

e possibilite ainda, uma reflexão acerca de tudo que este vivencia e como podem ser utilizadas em seu cotidiano. Logo, promover uma aprendizagem significativa por meio de gêneros como as HQs nas aulas de LP justifica a realização de trabalhos como este.

Para tal, metodologicamente, em um primeiro momento, recorre-se a uma revisão bibliográfica, tendo respaldo teórico em Morran (2008), pela abordagem acerca das tecnologias; Marcuschi (2008), que dialogará sobre as perspectivas dos gêneros textuais; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como base para a SD com o gênero HQs.

2. A importância das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação vem sinalizando a exigência de um novo formato de interação social em virtude da possibilidade de convívio entre as pessoas de modo real, mas mediado pelas redes sociais digitais.

Assim, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) configuram um importante aliado para enriquecer o ambiente educacional e possibilitar a interação entre os estudantes e entre estes e o educador, tornando o processo educacional mais motivador diante da possibilidade de contextualização em tempo real. No rastro desse novo formato, a prática educativa valendo-se de metodologias ativas deve buscar, por meio das TDIC, garantir a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Importante enfatizar que a noção de texto é ampliada para todas as linguagens (o texto escrito, a imagem estática, a fotografia, a ilustração, o vídeo), e todos esses recursos podem estar em perfeita combinação no universo digital. E, pensando nisso, a integração entre as TDIC e a LP, pode ter um ensino favorecido por informações disponíveis na internet, as quais poderão ser utilizadas pelo professor, ao utilizar os códigos, a linguagem, as operações cognitivas no sentido de verificar a autenticidade, a avaliação dessas informações. Nesse sentido, ensinar e aprender no mundo digital pressupõe habilidades necessárias às práticas de leitura mediadas por computadores como construir sentidos a partir de textos que articulam hipertextualidade, códigos verbais, sonoros, visuais para que o aluno saiba localizar, selecionar, relacionar e avaliar criticamente as informações, e tenha compromisso com a questão ética na divulgação das mesmas (Cf. SOBRAL, 2021).

Em se tratando de educação na era digital, vale lembrar de Paulo Freire (*Apud SANTAELLA*, 2014, p. 21-22), quando dizia que “a escola deve estar à altura do seu tempo, e, para tal, não é preciso sepultá-la, mas (...) refazê-la”. Portanto, jogar fora as lições do passado frente os avanços da tecnologia significa descartar a necessidade de ressignificar a escola, o ensino, as estratégias e todos os fatores neles implicados.

Se a educação há de ser inserida na realidade do estudante, o acesso às plataformas digitais possibilitam experimentar e explorar inúmeras situações com dinamismo e entusiasmo que o mundo virtual oferece, as quais se revelavam viáveis ao ensino da LP. Em se tratando dessa disciplina, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi promulgada em 2018, assegura que a utilização das práticas digitais em ambientes escolares pode expandir as possibilidades de compreensão e produção da língua, pois, as mídias e as ferramentas digitais disponíveis na cibercultura disponibilizam conteúdos reflexivos, capazes de mobilização para projetos de autonomia. Verifica-se, portanto, que a prática do professor deve ser voltada à compreensão e reflexão crítica e as tecnologias da informação configuram ferramentas adequadas à concretização desse processo.

Entende-se, pois, que considerar as TDIC como uma inovação do mundo contemporâneo e inseri-las na educação, conforme aponta a BNCC, é considerar que essas tecnologias podem potencializar a prática pedagógica, promovendo o diálogo entre professor e os alunos, portanto, evidencia-se que na LP não seria diferente.

Diante da configuração social, necessário compreender a necessidade de mudanças no modo de ensinar, uma vez que as tecnologias da informação e comunicação já fazem parte do cotidiano de todas as pessoas. Assim, a escola tem urgência de caminhar nesse sentido, até mesmo por ser essa metodologia uma forma agradável, motivadora, livre, de estar diante da realidade e compreendê-la. Em suas reflexões sobre a questão, Perrenoud (2000) afirma que

As escolas não podem mais ignorar o que se passa no mundo, que o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação transforma espetacularmente não só como se comunicar, mas também, a forma de trabalhar, de decidir e de pensar. (PERRENOUD, 2000, p. 125)

A tecnologia, no entendimento de Moran (2015) promove a integração entre ensinar e aprender, no tempo e no espaço, interligando de forma profunda o mundo físico e o digital. Para o autor esses mundos se tonam um só, em se tratando do espaço da sala de aula. Portanto, as tecnologias digitais quando exploradas didaticamente em suas infinitas

possibilidades tornam-se ferramentas importantes para o ensino e a aprendizagem em LP.

Para Dudeney *et al.* (*Apud* GÓES, 2021), a escola do século XXI precisa ser capaz de preparar seus estudantes para viverem em uma sociedade tecnológica, que está cada vez mais conectada digitalmente e marcada pela presença de inteligências artificiais. Nesse sentido os conhecimentos técnicos de informática não são suficientes para professores e alunos, acessarem e manusearem as ferramentas e acessarem as redes sociais. A perspectiva de uma formação escolar mais eficiente e significativa, exige que se viabilize e promova a reflexão crítica dos inúmeros conteúdos disponibilizados na rede online. E, para tal a intervenção do professor, coo mediador da aprendizagem, é fundamental, principalmente para que a seleção das informações seja feita com critério para a sua proposta de trabalho.

Em se tratando do ensino da LP, Pinheiro (2005), incentiva o uso de hipertextos como recurso de ensino, ressaltando a importância e necessidade da mediação dos professores nesse processo, apresentando aos alunos estratégias de leitura que os habilitem a compreender significativamente a gama de informações comportadas no hipertexto digital, ao passo em que também defende o protagonismo e autonomia dos educandos:

Ao interagir com hipertextos, é necessário que eles desenvolvam habilidades e competências requeridas para esse modo de enunciação digital. Como selecionar e filtrar conhecimentos, estabelecer as relações entre os diversos fragmentos [...]. Ainda é necessário ressaltarmos que a leitura não deve ser vista como única [...], é necessário considerá-la em sua multiplicidade e diversidade de vozes, próprias do hipertexto. Nesse sentido, o aluno teria lugar como um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem. (PINHEIRO, 2005 *apud* GÓES, 2021, p. 52-3)

Nesse contexto, ao trabalhar com o hipertexto, o professor deve fazer a mediação de forma que o aluno possa se sentir livre para construir sua própria aprendizagem. Evidentemente que é necessário que o professor seja capaz de coordenar as atividades para que o aluno navegue de forma segura. E, sobretudo, reconhecer que ele não é mais a única fonte de saber, e que a internet possui um acervo de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos anos e que é imprescindível a sua interação nesse processo de construção da aprendizagem do aluno.

3. Língua portuguesa x Gêneros textuais: a importância do seu uso no ensino de língua

As instituições de ensino têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Por meio delas, os discentes conseguem definir tanto o uso quanto o contexto em que os gêneros textuais serão empregados no meio social, seja na oralidade, seja na escrita. Torna-se importante destacar também que os alunos têm contato com esses gêneros desde que eles passam a se expressar por meio da língua materna.

Na prática, todos os falantes de uma língua aprendem, juntamente com a aquisição das regras gramaticais dessa língua, a se expressar por meio de diferentes gêneros textuais, antes mesmo de aprendê-los na escola. (...) À escola cabe aproveitar esse conhecimento intuitivo, sistematizar e tornar consciente o uso dos diferentes gêneros textuais com os quais convivemos nos diversos níveis das nossas práticas sociais. (TP3, 2008, p. 14)

Essa construção dos gêneros textuais não acontece de forma individual, uma vez que o processo comunicativo se dá por maneira coletiva, aliás, as modificações sofridas pela linguagem dependem do tempo e do falante. Por isso, as instituições educacionais devem propiciar o conhecimento acerca desses gêneros, de modo que as pessoas apresentem uma compreensão sobre a existência deles. Dialogando com essa concepção, Bakhtin (1992) afirma:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Nesse contexto, é imprescindível que o docente saiba como ensinar, o motivo de estar ensinando determinado conteúdo e para quem ensinar. Com isso, o trabalho contextualizado com os gêneros textuais nas aulas de LP permite que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, uma vez que, nessa abordagem, há uma contribuição com a diversidade textual. Assim, as diferentes manifestações da linguagem são trabalhadas e as necessidades dos educandos são atendidas, ou seja, eles aprendem como fazer o uso da linguagem no dia a dia.

As práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 8)

O docente de LP deve estar atento a essa situação quando for

planejar as suas aulas, pois o ensino de língua materna precisa estar alinhado à prática social, até porque o discente já tem contato com a língua na sociedade em que vive. Sendo assim, é necessário que o ensino de LP aconteça a partir dos gêneros textuais, levando em consideração que

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Diante disso, o planejamento de uma aula de LP necessita estar associado ao estudo dos gêneros textuais, visto que com o auxílio deles, as pessoas conseguem ter uma comunicação social e, sobretudo, associar as diversas formas de manifestação da língua com o contexto social. Desse modo, quando o educando faz o estudo desses gêneros no ambiente escolar, ele se apropria dos seus conhecimentos prévios para elaborar concepções acerca dos gêneros textuais, fazendo com que a competência comunicativa seja desenvolvida por meio da criação de seu próprio texto e sua aplicação na prática cotidiana.

Observando aspectos da estrutura (modo composicional), do tema (conteúdo temático), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de interlocução, o aluno é levado a construir indutivamente um modelo teórico do gênero. [...] [posteriormente] o aluno põe em prática o que aprendeu, produzindo um ou dois textos do gênero estudado. Antes de produzir, o aluno recebe um conjunto de orientações sobre como planejar o seu texto, passo a passo. (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 25)

No que tange os gêneros textuais, Marcuschi (2008) elucida que além de serem dinâmicos, eles têm uma complexidade dinâmica e infinita, pois são caracterizados como sócio-históricos. Com isso, eles fazem parte das práticas sociais relativamente estáveis que designam modelos distintos de avaliação social. Segundo o teórico, os gêneros garantem a hegemonia de determinados grupos sobre outros.

Sendo assim, o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de LP possibilita uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, de modo que este faça sentido para o corpo discente. Portanto, uma prática produtiva de leitura e escrita exige uma diversidade de textos, onde o educando deve ter acesso a diferentes produções textuais para interpretar possíveis problematizações comunicativas que venham surgir no cotidiano.

3.1. Gênero Textual Histórias em quadrinhos

Para melhor compreender o ensino dos gêneros textuais, dentre eles, destaca-se as histórias em quadrinhos ou melhor dizendo HQs. Visto que, o trabalho com os GT é considerável para o ensino de LP, as HQs também auxiliam nesse processo de ensino e desenvolvimento com os gêneros nas aulas de língua.

As histórias em quadrinhos são narrativas gráficas constituídas por linguagem verbal e não verbal em uma denominação que diverge entre arte sequencial, narrativa figurada e literatura ilustrada que se apresentam tanto em revistas como em jornais no formato de tirinhas. Compreende-se que esse gênero textual tem por objetivo contar uma história ficcional ou não que represente situações cotidiana ou fatos de época em descrições sequenciais de acontecimentos.

As características que forma esse gênero são identificadas por meio de balões de variados tipos e formas que mostram diálogos entre os personagens da história ou suas ideias com elementos básicos de narrativas ao desenvolver do enredo, lugar, tempo e desfecho com o auxílio das sequências de imagem que são ilustrações as cenas.

Nessa perspectiva, o gênero história em quadrinhos elege um gênero que na maioria das vezes, é bastante apreciado e lido entre o público infantojuvenil, logo que, possibilita competências para a aquisição da interpretação textual contribuindo na formação de leitores, conforme afirma Bari:

Pelo trânsito natural de informações essenciais para a convivência social nas histórias em quadrinhos, seja com intencionalidade educativa ou voltadas para mero entretenimento, esta linguagem atrativa e amigável realmente tem o poder especial de formar suas próprias comunidades de leitores e aprimorar-lhes as habilidades e competências inerentes à leitura. Assim, se a significação do ato de ler está contida nas vivências cotidianas, a leitura das histórias em quadrinhos eleva os níveis de significação e convivência social inseridos nas leituras, ampliando os conceitos fundamentais de seu ato manifesto. (BARI, 2008, p. 118)

É preciso compreender o trabalho com as HQs juntamente com as abordagens de gêneros textuais nas aulas de língua, principalmente as perspectivas e funcionalidades que esse gênero tem a oferecer contribuindo em questões relevantes no processo ensino-aprendizagem diante dos desenvolvimentos da competência compreensiva do leitor, leitura oral, senso crítico e imaginário que despertam a criatividade devido a capacidade de decodificar os diferentes recursos utilizados pelas histórias em quadrinhos.

A HQs em sala de aula como leitura-fruição, um texto literário como meio de desenvolver gosto e o hábito pela leitura e, na medida que o aluno amplie o seu repertório de conhecimento de obras, o professor lhe incentive a capacidade crítica sobre as leituras feitas a partir da socialização destas em sala de aula. (DCE's 2006, p. 39)

Há toda uma estrutura que compõem o sistema narrativo das HQs em noção aos elementos comunicacionais específicos que recorrem aos fenômenos da linguagem. Os aspectos que desenvolve todo o gênero precisam ser reconhecidos e discutidos para melhor interpretação e finalidade da narrativa. A linguagem das HQs pode se apresentar de forma mais simples, como também às mais complexas, porém, no momento em que o sujeito tem contato com a linguagem dos quadrinhos, automaticamente está relacionando a união de regências específicas que chamam a atenção e noções de perspectiva, simetria, hachura entre outros elementos.

Para Eisner (2001, p.8): “a leitura que um indivíduo faz de uma história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual.

Todos os recursos empregados nesse gênero obtêm uma finalidade desde da seleção vocabular as imagéticas. Barthes (1990, p. 33-4) vale-se do conceito denominado de função em que “a palavra e a imagem têm uma relação de complementaridade; as palavras são, então, fragmento de um sintagma mais geral, assim como as imagens, e a utilidade da mensagem é feita em um nível superior: o da história, o da anedota, o da *diegesse*”.

As HQs devem ser exploradas com destaques no tocante ao papel do desenvolvimento educacional, já que na maioria das vezes, é o único tipo de leitura de determinado grupos sociais e nesse aspecto vincula-se a importância da manifestação linguística diante das interferências sociais ao significado dos textos e seu conteúdo nas formas linguísticas por ele utilizadas.

A reprodução das falas (geralmente conversas informais), tem a presença constante de interjeições, reduções vocabulares nos balões. As discussões tecidas nas HQs buscam marcas pontuais para discussão de estereótipos linguísticos, sociais e/ou étnicos.

4. Sequência Didática: uma proposta com HQ

O ensino de LP vem a cada dia buscando meios para contribuir com o docente a fim de melhorar sua prática diária na sala de aula. Assim, as

Sequências Didáticas (SD) surgiram para nortear o profissional ao longo do processo de ensino do conteúdo. Dessa forma, pode-se pensar em práticas que tornem o ensino mais dinâmico, mas ao mesmo tempo não perca seu principal objetivo que é a matéria em discussão.

Como previamente já citado, este trabalho propõe uma SD a partir do gênero textual HQs. Para isso, deve-se compreender, primeiramente, o conceito desta ferramenta de ensino, que como afirma Dolz, Noverraz e Schneuly (2004, p. 97), trata-se de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, entorno de um gênero textual oral ou escrito. Diante disso, torna-se relevante o ensino a partir do gênero HQs, pois poderá dar ao aluno um espaço de participação ativa ao longo das aulas, o que é de suma importância.

Com isso, a BNCC (2018) traz em seu documento a ideias de que as práticas de ler e escrever são essenciais em nossa vida para o exercício e o fortalecimento da cidadania. Dessa forma, surge a necessidade de a leitura e a escrita serem desenvolvidas cotidianamente, de acordo com as situações sociocomunicativas e o nosso contexto sócio-histórico. Diante disso, e levando em conta as tecnologias digitais na aquisição dessas habilidades, é preciso utilizar de estratégias afirmativas visando harmonizar as tecnologias e a prática de ler e de escrever e promovendo também o letramento digital dos alunos. Nesse contexto, inicia-se a SD com intuito de potencializar o ensino com GT e ainda dar ao aluno a oportunidade de ver na prática educacional o uso das tecnologias que é algo tão vivenciado por este em seu cotidiano.

Faz-se necessário apontar que esta SD é desenvolvida com base no modelo de Marcuschi (2008, p. 214-16), sendo dividida em: (I) a apresentação da situação; (II) a produção inicial; (III) os módulos; (IV) a produção final. Para dar início à proposta, o professor poderá envolver a turma em uma contextualização acerca do gênero que estará sendo estudado (HQs). Neste momento, o objetivo da atividade se norteará em exibir o gênero e observar todo pré-conceito que os alunos já obtém acerca deste, ou seja, todo seu conhecimento prévio. Como também, discutir pontos importantes que serão cruciais para que os alunos consigam ter êxito ao longo das próximas etapas, como por exemplo: reconhecer a diferença entre Tirinha e HQs e dialogar sobre o tema central em que serão desenvolvidas as HQs, na atividade aqui exposta será a Copa do Mundo 2022, uma vez que, estamos atravessando este período.

Durante a proposta, quando estiver na parte dos módulos, deverá

ser apresentado aos educandos ferramentas que possam ajuda-los mediante às dificuldades apontadas na produção inicial, afina, trata-se de um atendimento de acompanhamento na produção de textos dentro do gênero proposto aos estudantes. Logo, é importante que as atividades tenham o objetivo de dar devida atenção aos aspectos de análise linguística e também à revisão de textos. Em seguida, a Figura 1 apresenta o fluxograma da SQ em análise, cujo objetivo é: desenvolver HQs, possibilitar aos alunos habilidades textuais amplas e uma experiência educacional tecnológica.

4.1. Apresentação da situação

Tendo como base a proposta de trabalho exposta acima, a primeira etapa tem por objetivo apresentar o gênero textual HQs inserido em uma SQ. Neste contexto, o professor deverá criar uma situação onde possa envolver os alunos na conceituação do GT em análise e demonstrar sua funcionalidade. Para tal, poderá ser utilizado diferentes tipos de personagens relacionados à séries da *Netflix* ou até mesmo *Influencers* que estão inseridos no *Instagram* e em seguida os balões, que são uma característica das HQs, podem vir apresentando a variedade linguística que há na fala desses personagens para ampliar o repertório linguístico dos alunos e auxiliar na produção do texto em seguida.

Além disso, o professor irá resgatar todo conhecimento prévio dos educandos e permitir que eles apresentem suas respectivas opiniões acerca da temática. Um fator importante também, é fazer com que os alunos saibam diferenciar as HQs de Tirinhas, afinal, é uma dúvida muito recorrente. Ao finalizar esta etapa o professor apontará o tema central em que os educandos deverão produzir as HQs: a Copa do Mundo 2022. Nessas produções os alunos poderão trazer problemáticas sobre o assunto, humor, curiosidades sobre a Copa, como também do país em que está acontecendo, entre outros.

Figura 2: HQs demonstrativa com base na temática escolhida.



Fonte: Revista 03 (MAURÍCIO DE SOUSA, 2008).

Apresentar exemplos como o da Figura 2 acima, além de possibilitar um vasto campo de criatividade, é a oportunidade de discutir a intencionalidade da HQ que está bem marcada na última fala de Cebolinha, logo, provocar na turma uma análise. Em seguida, eles poderão dialogar sobre possíveis produções, tendo como base essa primeira de exemplo.

4.2. Produção inicial

A fim de iniciar as produções, no próximo passo será feita a divisão dos grupos para a produção textual, pois em um trabalho de equipe eles poderão identificar no grupo o aluno que tem mais habilidade na escrita, no desenho, na criatividade, na organização, entre outros. Logo em seguida, as equipes darão início a um esboço de sua produção livre. Depois, a escrita será revisada, visto que se trata de uma tarefa específica de um ambiente educacional, logo, palavras grosseiras e/ou obscenas, tais como palavrões e gírias negativas, não poderão ser aceitas nas atividades. O público-alvo que cada grupo desejar alcançar também precisa ser analisado, pois a seleção vocabular é de suma importância para que atinja esse o público desejado.

Módulo I

Para iniciar este primeiro módulo os alunos deverão assistir ao vídeo “Seleção Brasileira na Copa”, presente no canal TNT Sports Brasil, a fim de conhecerem um pouco mais sobre o universo do assunto central em

que serão feitas as HQs. Além deste, assistirão também o vídeo “Como criar uma História em Quadrinhos” no canal do Diogo Camargo, onde poderão aprender um pouco mais sobre o passo a passo da criação deste gênero que vai desde a criação da história até a estrutura do gênero, que são, as imagens, os balões, o diálogo, entre outros. Após assistir aos vídeos, os alunos terão um momento para apresentar o que acharam, trocar possíveis ideias e tirar dúvidas sobre o que já foi apresentado. Momentos como estes, onde acontecem os feedbacks, são de suma importância para que o professor consiga visualizar se a proposta está adequada e tem atendido às expectativas geradas sobre a SD. Em seguida, os alunos poderão dar sequência à produção.

Módulo II

Nesta fase da SD os grupos terão a oportunidade de fazer uma breve avaliação do desenvolvimento da produção. Cada grupo receberá uma ficha e poderão se auto avaliar em alguns instantes. Logo após, o professor de forma geral fará a leitura dos apontamentos e cada grupo terá seu espaço de fala.

Quadro 1: Critérios de avaliação.

Critérios de avaliação	As atividades propostas até aqui foram válidas para a produção deste grupo?	Em sua produção estão presentes as características apontadas acerca do GT em questão?	A temática escolhida para produção é boa?
Muito bom			
Bom			
Satisfatório			
Insatisfatório			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Avaliações como esta são como um norte para o professor que está realizando a SD. Para que assim, possa saber se os alunos estão obtendo êxito nas propostas realizadas. Além de considerar que estas aulas se voltam para a produção textual escrita, assim existe, como afirma Marcuschi (2008) uma diversidade nas ações linguísticas que praticamos no nosso dia a dia na modalidade escrita. Então, é fazer com que os alunos verifiquem isso na prática.

Módulo II

Após a avaliação no módulo passado, os alunos deram continuidade a escrita. Neste módulo o professor fará uma correção individual dos verificando os aspectos textuais, como também, toda estrutura que envolve a produção dos alunos. Na sequência, os grupos terão um momento de reescrita, feitas às correções. Além do ensino de LP com base no GT, esta SD também tem por objetivo incluir às ações tecnológicas na prática escolar.

Assim, os alunos passarão toda sua produção para o formato digital, que será feito na plataforma *Canva* sob o auxílio do professor. Neste espaço digital os alunos poderão abusar dos efeitos, cores, imagens, desenhos, fontes diversas, entre outros, para tornar a produção ainda mais atraente e comunicativa tendo como base seu público-alvo e proposta socio-comunicativa. Afinal, como salienta Rojo (2012, p. 24), “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”.

Módulo III

Neste módulo, os alunos enviarão as produções para o e-mail do educador. Em seguida, será agendada uma aula para apresentarem suas produções. Neste momento os alunos não apenas lerão suas HQs, mas contarão como se deu todo processo de criação, desde o título até a escolha das cores, imagens e outros. Deverão apresentar o propósito comunicativo da HQ e expor o que cada um fez na produção. Após finalizar a apresentação, os outros grupos poderão fazer comentários, tirar dúvidas e até dar contribuições a fim de obter melhorias no trabalho dos colegas.

Produção final

Por fim, na produção final, o professor solicitará que as produções de HQs sejam transformadas em uma série de publicações no *Instagram* da escola. Essas publicações terão uma sequência direcionada pelo professor, para que o público que acessa o perfil da escola possa compreender o propósito comunicativo que há nas HQs. Além disso, todos os posts deverão vir acompanhados de uma legenda explicativa, a fim de que os internautas possam interagir de forma coesa e que atenda a intenção da SD. As redes sociais contém um enorme poder de espalhar notícias, informações

etc.

Assim, os alunos depois dialogarão entre si apresentando qual foi o efeito que suas produções causaram neste ciberespaço, para que eles possam ver a conexão e também as diferenças que há nos dois universos e principalmente, saber se o propósito comunicativo foi alcançado.

5. Conclusão

O objetivo geral mencionado deste o início dessa pesquisa, foi, sem dúvidas, alcançado. Afinal, pode-se oferecer uma ferramenta de trabalho para o professor de LP para tornar seu ensino mais coeso e dinâmico. A SD é uma metodologia que pode potencializar muitíssimo o ensino, além de trazer os alunos como agentes principais dessa processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilitou também, um espaço de reflexão sobre o ensino a partir de um GT, pois além de tornar as aulas mais significativas, mostram para o aluno como o que ele aprende na sala de aula está em harmonia com o que ele vivencia do lado de fora.

Outro ponto importantíssimo deste estudo foi demonstrar como é possível o profissional da educação incluir em sua prática as tecnologias digitais. Sabe-se que apesar de muito dinâmica existe uma dificuldade de materiais para que essa troca aconteça, mas ainda assim, com poucos materiais e com uma organização é possível fazer real esse ensino que abarque às tecnologias. Um fato extremamente relevante é como aulas assim tornam-se mais leves e descontraídas tanto para o professor, como também para o aluno e nada melhor que um professor satisfeito com sua prática e resultados.

Enfim, pode-se dizer que o ensino de LP junto com o GT HQs é algo inovador que pode proporcionar uma aprendizagem significativa no meio educacional e ainda no meio externo, pois todo trabalho realizado ao longo da SD foi pensando com objetivo de ser também expandido no ambiente virtual, como o *Instagram*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal*. Trad.

- de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publica-ca0.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.
- BRONCKART, J. P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL*, v. 4, n. 6, 2006. Disponível em: http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_bronckart.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens – literatura, produção de textos, Gramática*. v. 2 (livro do professor). 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.
- GÓES, Andréa Beatriz Hack de. TDICS e ensino de Língua Portuguesa: conexão necessária. *Práticas tecnolinguageiras*. [Recurso eletrônico]: textualidade e ambientação digital (BARROS, Isis Juliana Figueiredo de.; Lé, Jaqueline Barreto- Organizadores). Catu: Bordô-Grená, 2021. 2579kb, 198fls. il: color. Disponível em: https://www.editorabordogrena.com/_files/ugd/d0c995_0b56c830b42545b58286f2f78473398a.pdf#page=49. Acesso em: 05/11/2022.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAN, José Manuel. Educação inovadora na Sociedade da Informação. *ANPEDE*. São Paulo, v. 168, n. 200.17, 2006.
- _____. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2006.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ____; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012a. p. 7-9

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Tempos e Espaços Em Educação*, v. 7, p. 15-22, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/re-vtee.v0i0.3446>. Acesso em: 04/11/2022.

SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S.; ALVES, M. M. S. A produção do conhecimento sobre Facebook educação no portal de periódicos da CAPES: relatos de experiências do-centes. *Revista Exitus*, v. 10, p. 01-28, Santarém-PA, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1255>. Acesso em: 27 abr. 2020. Recebido em: 20/01/2021. Aprovado em: 04/06/2021.

SOBRAL, DensonAndre Pereira da Silva. A integração das TDIC no ensino da língua portuguesa. *Debates em Educação*, v. 13, Número Especial, Maceió, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/12322-Texto%20do%20Artigo-50515-1-10_20210929.pdf. Acesso em: 04/11/2022.

Outra fonte:

PROGRAMA Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. *Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 – TP3: gêneros e tipos textuais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

**LÍNGUA E LITERATURA À ÉPOCA
DO RENASCIMENTO EM PORTUGAL**

Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO)
rd.shibata@gmail.com

RESUMO

A atividade de apropriação dos autores e textos da Antiguidade clássica por parte dos letrados portugueses à época do Renascimento em Portugal, no século XVI, com seus modos mais particulares de ações de letramento, passou necessariamente pela questão dos usos e práticas da língua portuguesa. Em especial, naquilo que tangia estrategicamente ao acumulado histórico, em longa duração, das discussões e debates acerca da dignidade das línguas vulgares e de suas possíveis relações, ora em franca oposição ora em continuidade, com a língua latina, considerada uma variedade linguística de maior prestígio. Tratava-se, então, conforme inúmeros escritores da época assim fizeram, de conduzir os argumentos necessariamente em direção não apenas em torno da importância do conteúdo dos enunciados, mas igualmente das formas discursivas em que esta matriz pagã era veiculada.

Palavras-chave:

Renascimento. Literatura Portuguesa. Séculos XV-XVI.

ABSTRACT

The activity of appropriation of the writers and texts from Classical Times according to Portuguese humanists in the Portuguese Renaissance in the XVIth century, with its singular manners and actions, passed through by the uses and practices of Portuguese language. In special, it has been developed strategically from historical tradition, in the long running term, and the discussions and debates about the dignity of national languages and its possible relations in opposition or in continuity with the latin language, considered the most prestigious linguistic variety. Thus, according to some writers in that time did so, it was about conducting the arguments in direction of the importance of the contents and discursive forms in which this pagan matrix was communicated.

Keywords:

Renaissance. Portuguese Literature. XV-XVIth century

A atividade de “apropriação” (ou de “aclimação” literária) dos autores da Antiguidade clássica por parte dos humanistas portugueses no início de Quinhentos, com seus modos mais particulares de ação discursiva, passa necessariamente pela “questão da língua”. Em especial, no que tange, ao acumulado histórico de discussões acerca da língua vulgar e de sua relação, ora em franca oposição ora em continuidade, com a língua

latina. Qualquer esforço para examinar em âmbito mais preciso os gêneros letrados de caráter literário, com vistas a determinar sua relação com os modelos e os referenciais anteriores da tradição, conduz necessariamente a essa discussão em torno, não só da importância do conteúdo dos enunciados propostos pelos autores greco-romanos com enorme ganho em termos de filosofia moral, sobretudo da filosofia prática, que se adequava ao conjunto da doutrina cristã, mas também das formas discursivas em que esta mesma matriz pagã era veiculada.

É justamente essa época, nos alvares da Época Moderna, que foi mais propícia para ultrapassar as barreiras impostas pela língua latina, em particular, do latim clássico, e buscar rever estrategicamente a formulação do Marquês de Santillana em sua tão conhecida carta (c.1450) a seu filho Pedro Gonzáles de Mendonza, à época estudante na Universidade de Salamanca, propondo desviar-se da dificuldade imposta pelas formas (tanto lingüísticas quanto dos gêneros literários) para ficar, pelo menos, com o conteúdo. Dizia ele de modo lapidar: “E si careçemos de las formas, seamos contentos de la matéria” (*Apud* RICO, 1979, p. 23).

Os dados históricos mais extensos podem muito bem começar com o *Crátilo*, de Platão, cujo argumento principal, de ordem absolutamente especulativa, propõe que para cada ser existe uma designação exata por natureza. A partir daí, Aristóteles elabora todo um sistema em que todos os constituintes da frase são divididos em unidades analíticas menores, por exemplo, como as classes de palavras, segundo um princípio formalmente lógico e hierarquizado. Essa transposição das categorias da lógica para os domínios da gramática – e, por extensão, para a análise das línguas nacionais – constitui estrategicamente a base para as gramáticas da Idade Média, senão para boa parte da tradição posterior do pensamento gramatical.

Conquanto Platão e Aristóteles nunca pensassem numa normatividade da língua expressa por leis e regras que condicionariam os usos dos enunciados pelos falantes de uma determinada língua, a organização de princípios ideais, em que toda a comunidade lingüística deveria se basear com vistas a seu uso efetivo, é de fundo romano. Dessa forma, foi justamente a superação de um pensamento grego de índole teórica e metafísica que deu lugar ao pragmatismo e aos quadros sistemáticos para se falar e escrever bem (no caso o latim), conforme o modelo de autores prestigiosos. Nesse sentido, a intenção nunca fora “doctrinal” ou “methódica”, porque “contiene los preceptos [e] reglas del arte”, que a despeito de ser “cogida del uso de aquellos que tienen autoridad para lo hazer: defiende que el mesmo uso no se pueda por ignorancia corromper”, assim afirmava

Nebrija, um dos principais propositores de um novo modelo de enfoque sobre a questão das práticas lingüísticas na Península Ibérica (Cf. NEBRIJA, 1402, fol.bi).

E foi justamente essa matriz, presente de início nas escolas episcopais, monásticas e paroquiais, que passou a ser incorporada na gramática como disciplina fundamental do *Trivium*, em que ela se constituía a base para as disciplinas da retórica, da lógica e da dialética. De passagem, houve a continuidade do ferrenho debate acerca da validade universal da lógica aristotélica contra os argumentos de matriz realista. Vale dizer, o embate entre a referência nominalista, com as suas palavras arbitrárias que são o resultado de uma convenção, e a doutrina que predizia que as palavras são motivadas e espelham conceitos e idéias, com o aproveitamento da fórmula presente em Lucrécio, segundo a qual a utilidade é mãe das coisas (*Utilitas expressit nomina rerum*, *De Rerum Natura* V) e que, portanto, a linguagem satisfaz uma necessidade comunicacional humana.

A partir do Renascimento, é que vemos surgir, no horizonte institucional, a questão da dignidade e do valor da língua vulgar. Aqui, a maior autoridade é a de Dante Alighieri, cujo *De vulgari eloquentia* se fundamenta em dois vetores principais: primeiro, propor a construção de um sistema gramatical em conformidade com a tradição latina e medieval das gramáticas, portanto sem o sentido de uma ruptura radical com a tradição e com as normas anteriores; e segundo, a aplicabilidade efetiva e “em concreto” desse mesmo sistema às línguas vulgares, demonstrando a dignidade que estas possuem em relação ao latim (Cf. BUESCU, 1983). São dois aspectos relevantes, pois afastam o problema central de uma radicalização de um movimento de caráter institucional, que soava como afronta à hierarquia social, e, não menos, o estabelecimento de uma direção de matriz pragmática, cuja ancoragem e fundamento argumentativo de base estavam postos no próprio contexto das monarquias europeu do período. Em verdade, o que Dante propusera em relação à dignidade das línguas vernáculas já havia sido enunciado em outros tempos e segundo outros objetivos por Cícero em relação à filosofia grega e pela Patrística com relação a São Jerônimo e a São Agostinho, depois amplamente divulgado e respaldado pelos esforços filológicos de Lourenço Valla. Na Península Ibérica, as formulações de Antonio de Nebrija, com sua *Gramatica de la lengua castellana* (Salamanca, 1492), segundo o qual “la lengua es compañera del imperio”, servindo para articular os “miembros i pedaços de España que estavam por muchas partes derramados”, foram o paradigma de reflexão para as gramáticas portuguesas, em especial, porque se

coadunavam perfeitamente com o contexto histórico da conquista e expansão portuguesas no além-mar (Cf. BUESCU, 1983). Aliás, foi a partir das formulações de Nebrija que pouco tempo depois, em 1536, em Roma, Carlos V, diante do Papa, ousou dizer em tom francamente polêmico ao embaixador francês: “Señor obispo, entiéndame si quiere, y no espere de mí otras palabras que de mi lengua, la cual es tan noble que merece ser sabida y entendida de toda gente cristiana” (GUEVARA, 1946, p. 17).

João de Barros, concordando com Valla e Nebrija, aceita o papel da língua como instrumento de consolidação do Império português, mas, para ele, o que é mais importante é que isto se faz em nome da evangelização dos povos recém conquistados, trazidos para o interior do corpo místico da Igreja Católica e para a luz das palavras de Cristo. De fato, os romanos, como Barros recorda em seu *Diálogo em louvor da nossa linguagem* (LUIS RODRIGUES, 1540), divulgaram sua língua e também:

açerqua delles mais se estimava a victoria que a sua lingua tinha en ser recibida de todalas barbaras nações que de as someter ao jugo do seu império E o mais certo sinal que o Romano pode dar ser Espanha sudita ao seu imperio, nã será suas coronicas e escrituras... mas a sua linguagem que nos ficou em testemunho de sua vitória... Leixou a língua latina este sinal do seu império que durará eternamente. (BARROS, 1990, p. 34)

No entanto, diferente dos feitos da Roma imperial, o Portugal do reinado de D. João III é o império ultramarino que se expande não só através da glória das armas e de uma língua de prestígio incontestado, mas, sobretudo, por que leva a palavra divina aos lugares mais ermos:

As armas e padrões postos em Africa e em Asia e em tantas mil ilhas fora da repartição das tres partes, materiaes sam e podeas o tempo gastar: pero nã gastará doutrina, costumes, linguagem que os portugueses nestas terras leixarem [...] Certo he que não á hy gloria que se possa comparar a quando os mininos Ehiopas, Persianos, indos daquem e dalem do gange, em suas próprias terras, na força de seus templose pagodes onde nunca se ouviu o nome romano, por esta nossa arte aprenderem a nossa linguagem, com que possam ser doutrinados em so preceitos da nossa fé que nella vam escritos. (BARROS, 1990, p. 34)

Aqui, comparece aquele fundamental argumento de Nebrija: “después que Vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros... y com el vencimiento aquellos ternían necesidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido i com ellas nuestra lengua, entonces o esta mi Arte podrían venir en el conocimiento della” (*Apud* ASENSIO, 1974, p. 14-25). Será esse sentido fortemente moral e formativo que estará na base de várias gramáticas hispânicas posteriores. A mais famosa delas é sem dúvida alguma o *Epítome de la Ortografía Latina Y Castellana*

(PEDRO DE CUESTA, 1614), de Bartolomé Jiménez Patón, catedrático de gramática, amigo de Lope de Vega e Quevedo, e com obras figurando em bibliotecas de vários eruditos. Como tantos outros, Jiménez Patón segue o argumento de Nebrija, ao afirmar que a aprendizagem das letras não se desvincula do ensino das boas práticas cristãs; por sinal estas devem estar sempre em primeiro lugar, mesmo porque “de algunos de los maestros q[ue] enseñan niños a leer y escribir [h]e sido importunado les dé alguna cosa con q[ue] pueda ayudar su arte y doctrina... desde la niñez a los niños en preceptos de buena cria[n]ça y religi[o[n]”, fol.7, p. 17).

Isto retoma o conceito grego de “ortografia”, cuja atualização em castelhano é dada pela “ciencia de sauer bien escribir”, ou seja, “no sólo para escribir con rectitud, mas para sauer pronunciar”, porque “los que, hallándose faltos de este principio, hacen en vna y otra lengua mil barbarismos, y algunos, que más piensan que aciertan, mil afectaciones, y a veces haciendo a la dicción ya toda la oración mudar sentido”. No entanto, distante de qualquer excesso de formalismo da correção da fala – a despeito de reconhecer que “letra” é “som” que se atualiza pela conversação – o que move Jiménez Patón é o argumento de outros grandes humanistas do período, por exemplo, Luis Vives, quer dizer, as letras são a base para se adquirir todas as “ciencias humanas y diuinas” e que entre “las causas que da de auer corrompido lãs ciências, es vna ésta de el mal escribir, y no la menos eficaz” (JIMÉNEZ PATÓN, 1965, fol.9, p. 20).

Entretanto, João de Barros não fora um mero repetidor, tradutor ou mero adaptador da gramática de Nebrija em relação à língua portuguesa. Em Nebrija, encontram-se muito mais presente as matrizes das gramáticas latinas e das gramáticas italianas contemporâneas, sobretudo a de Bembo, com caráter fortemente erudito; além dessas diferenças que se traduzem nos critérios e nos conteúdos, Barros é, antes de tudo, um pedagogo interessado em fornecer conselhos práticos para seus discípulos. O que se pode depreender facilmente ao se examinar a sua extensa produção literária, que compreende desde a historiografia até a crítica social, e, não, o filósofo orientado para um esforço especulativo acerca da linguagem (Cf. BARROS, 1990).

Antes de Barros, porém, Fernão de Oliveira, que também conhecia muito bem o pensamento gramatical de Nebrija, aceita plenamente o argumento de que a língua dos conquistadores, como expressão legítima da expansão do Império e do domínio político, deve ser imposta aos povos vencidos (aos “pueblos bárbaros i naciones de peregrinas lenguas”), mesmo porque “também a língua de tam nobre gente e terra como he

Portugal viuera contente e folgara de se estender pollo mundo”. Da mesma forma que gregos e romanos impuseram suas línguas aos povos submetidos ao jugo da espada, da mesma forma os súditos de D. João III deveriam desvincular-se da sujeição lingüística não só do castelhano, mas também do latim, para poder disseminar o português entre os povos do além-mar. Tal consciência cultural com a sua enorme força ideológica que lhe subjaz permitiria elevar Portugal ao posto e à dignidade alcançados no contexto de embate político com outros reinos europeus. Dessa forma, é preciso ficar claro que a problemática lingüística não se restringia apenas ao âmbito da formulação dos enunciados ou às trocas de turnos entre interlocutores. De fato, tratava-se de um forte embate por espaços de poder, prestígio social e formas de dominância. Isto, porque a questão da língua estava articulada estrategicamente com outros âmbitos correlatos.

Foi exatamente no prosseguimento dessa discussão, em que a temática lingüística ganhava relevância, que muitos escritores de literatura se engajaram para delimitar um espaço basilar para a construção de um arcabouço artístico com a língua portuguesa figurando como protagonista. Como disse António Ferreira, um autor muito conhecido no século XVI em Portugal, contra a opinião corrente da menor capacidade expressiva do português em relação às outras línguas – o castelhano e o latim, em particular –, apenas o exercício freqüente dos usos lingüísticos e a elaboração de textos literários poderiam dar prestígio e atribuir valor a uma determinada língua (a língua portuguesa, no caso), como verdadeiro suporte ideológico para a sua consolidação e posterior disseminação (Cf. PICCHIO, 1959).

Dessa forma, Ferreira assume postura mais radical em sua proposição acerca da dignidade da língua portuguesa. Aliás, tão radical, sobretudo, se pensarmos que várias figuras ilustres da poesia quinhentista portuguesa, com Francisco de Sá de Miranda e Luís de Camões na linha de frente, mas também Diogo Bernardes, por exemplo, compuseram textos literários tanto em português quanto em castelhano. Ferreira, em várias passagens de algumas de suas epístolas em verso, refere-se à sua preferência absoluta em compor em português. No entanto, é em sua carta III do Livro I, destinada a Pero Andrade Caminha, que ele peremptoriamente diz que:

Floreça, fale, cante, ouça-se, e viva
a portuguesa língua, e já, onde for,
senhora vá de si soberba, e altiva.

Se téqui esteve baixa, e sem louvor,
culpa é dos que a mal exercitaram:

esquecimento nosso e desamor. (FERREIRA, 2000, p. 263, vv.124-9)

E é justamente em Pero de Andrade Caminha, aquele em quem as Musas renovaram as letras e os valores da Antiguidade clássica, que Ferreira, num acesso de modéstia um tanto quanto espantosa, deposita todas as suas esperanças de ver a língua portuguesa assumir seu verdadeiro papel:

Mas tu a farás que os que a mal julgaram,
E inda as estranhas línguas mais desejam,
Confessem cedo ant'ela quanto erraram,

e os que depois de nós vierem, vejam
quanto se trabalhou por seu proveito,
porque eles pera os outros assi sejam.
(FERREIRA, 2000, p. 263, vv. 130-5; SANTOS, 1975, p. 522)

Sem dúvida alguma, essa defesa intransigente de António Ferreira da língua portuguesa é voz dissonante no panorama das letras do período. Na cultura erudita e de corte, como se disse, humanistas ilustres da importância de Sá de Miranda e Diogo Bernardes utilizavam freqüentemente o castelhano para compor seus poemas; sem mencionar o nome de maior impacto peninsular de Jorge de Montemayor, nobre de origem portuguesa, com sua *Diana*, escrita em castelhano e de enorme sucesso editorial, e que João Roiz de Sá de Meneses, um dos membros eméritos desse mesmo restrito grupo de humanistas, era muito conhecido por suas obras latinas (Cf. VAZQUEZ CUESTA, 1981).

Falêncio, o interlocutor castelhano das *Regras que ensinam...* (Lisboa, Antonio Gonsalves, 1574) de Pero Magalhães de Gândavo (? – c.1579), sustenta que a língua portuguesa é “lengua bárbara (...) tan pobre, y tan poco polida” que os portugueses tiveram necessidade de fazer vários empréstimos a outras línguas, do contrário permaneceria “ruda y tosca” (GÂNDAMO, 1574, fol.c7-c8 *apud* BUESCU, 1983, p. 76). Ao que Petrónio retruca que a língua portuguesa é, sim, verdadeiramente, mais próxima do latim, cujo parentesco pode ser reconhecido pelas crônicas antigas, e que se aprimorou (para Falêncio, era corrupção) ao longo do tempo com a invenção de novos vocábulos mais adequados aos delicados ouvidos de “gente polida” e “mais propios & acomodados pera significarem aquillo que queremos” (*Idibidem*, fol.d1). Se a língua portuguesa não possuía a boa fama que tanto merecia, é justamente porque é língua difícil de se aprender. Diz Falêncio que não há nação no mundo que não tenha a língua castelhana em boa conta e não vitupere a portuguesa por ser “grossera y tosca”, “escabrosa y difícil”, e ainda que os portugueses prefiriam louvar

e cultivar as línguas estrangeiras.

Porém, o argumento de maior peso de Falêncio é aquele de índole indiscutível que há muitos grandes escritores, cujos nomes se engrandeceram por escreverem em castelhano. Para Petrônio, como cada língua possui um estilo próprio (latim para a prosa; grego para os versos; italiano para os sonetos etc.), a língua castelhana quadra melhor com “materias leues”, porque nas “graues, & de importancia”, os portugueses preferiram, sem duvida alguma, a língua portuguesa, como muito bem se pode exemplificar com Sá de Miranda. Lembrando que, por incrível que possa parecer, Miranda escrevera muitas de suas composições em castelhano, assim como João de Barros, Frei Heitor Pinto, Lourenço de Cáceres, Francisco de Moraes, Jorge Ferreira, António Pinto, Luís de Camões, Diogo Bernardes e Antonio Ferreira, ou ainda como provam a *Gramática* de João de Barros (ele deve se referir ao conjunto de quatro tratados e não apenas à parte dedicada exclusivamente à gramática) ou as *De antiquitatibus Lusitaniae* de André de Resende (*Idibidem*, fol.d7-d8).

Aliás, é com esta obra inacabada de André de Resende que a defesa da língua portuguesa ganhou novo fôlego, em particular, não só pelo renome que o humanista de Évora ganhara por sua enorme erudição ou pela quantidade excepcional de fontes históricas e clássicas diretamente citadas, mas porque define a figura de Viriato (de pastor e salteador a chefe das lides lusitanas contra a opressão romana), de Sertório (Livro III), e de Afonso Henriques e o tão impressionante milagre de Ourique (Livro IV) (Cf. RESENDE, 1996). Todas essas tópicas foram depois retomadas por Gaspar Barreiros, Frei Bernardo de Brito e Frei Amador Arrais. É justamente com esta obra e com “Carta a Bartolomeu Filipe” que Resende conseguiu explicar a contento a separação da antiga “Lusitania” do resto da *Hispania*, e de reivindicar mais antiguidade e nobreza para a língua e para o povo português, rebatendo o argumento castelhano de que *Hispani omnis summus*. E, em verdade, este também foi o tema principal de discórdia de qual língua sofreu menor corrupção – se a portuguesa ou a castelhana – um dos focos de maior polêmica entre Falêncio e Petrônio.

Para Antonio Ferreira, por sua vez, o problema relevante não era rivalizar com a língua castelhana, porém incentivar que os autores portugueses aproveitassem ao máximo da expressividade de sua língua, provando que o português possuía o mais próximo parentesco com o latim não só em termos de vocabulário e sintaxe, mas também – e aí Ferreira foi grande mestre – nas formas literárias. Esse rol de grandes autores a que se refere Ferreira cantaria os grandes feitos portugueses, salvando-os do

esquecimento. Cícero já dizia que uma das tarefas da poesia – senão a única e mais importante – era resguardar o nome dos heróis antigos e preservá-lo para a posteridade.

Antonio de Nebrija afirmara, na carta dedicatória a rainha Isabel a Católica, que sua gramática do castelhano era de suma importância para divulgar além-fronteiras o renome do Império e preservar sua unidade contra a fragmentação em parcelas políticas incomunicáveis entre si. Nesse mesmo sentido exortatório, o chamamento geral aos letrados de Portugal por parte de Antônio Ferreira para que ajudassem a aumentar o renome da antiga Lusitânia seria o complemento daquilo que Garcia de Resende dissera sobre a falta de vontade dos grandes poetas das cortes da regência de D. Pedro e dos reinados de D. Afonso V, D. Manuel I e D. João II, em pôr por impresso aquilo que corria manuscrito. Aliás, a tarefa a que Resende votara seu *Cancioneiro Geral* – como se sabe, êmulo do de Hernan de Castillo na Espanha – era estrategicamente a de preservar do esquecimento toda a riqueza poética de tão prolíficos anos.

Antonio de Nebrija, porém, não tinha dúvida. Para ele, a grandeza de uma língua dependia necessariamente da qualidade de seus *auctores*. E o reino de Castela já dispunha de uma boa série deles para fundamentar e estabilizar uma “arte de letras”, seguindo o paradigma do grego e do latim, pois “aun que sobre ellas no han passado muchos siglos: toda via quedan en una uniformidad” (NEBRIXA, 1402, fol. aiii). Os letrados castelhanos já haviam conseguido, com bastante sucesso, resguardar para a posteridade os valores mais prestigiosos do Império. Estes seriam Juan de Mena (esse outro Virgílio) do “Laberinto de la Fortuna” e da “Arte de Poesia Castellana”; Marquês de Santillana, dos “Provérbios”; e os “romances antiguos”, de Jorge Manrique e de Don Enrique de Villena (este, com ressalvas).

Para um renascentista português como Francisco de Sá de Miranda, recorrer a um bom conjunto de *auctores* seria questão não somente de expressão lingüística de um poder imperial em particular ou de cantar os feitos ilustres dos valorosos lusitanos, entretanto, também, estrategicamente, de aprimorar a si mesmo, robustecer o espírito e combater os vícios morais. É no ambiente da paz de seu retiro campesino, em momentos de ócio e de verdadeiros amigos, diz ele a Antônio Pereira, que se pode ler os versos de Ariosto, cardeal Bembo, Sannazzaro, Marquês de Santillana, Juan de Boscán e de Garcilaso de la Vega.

Em verdade, parece surpreendente que vários autores portugueses do século XVI tenham escrito em espanhol e tenham até mesmo sido

considerados grandes expoentes da literatura espanhola. Porém, se atentarmos para os movimento histórico em sua longa duração sob o aspecto das relações entre as cortes de Castela e de Portugal, podemos observar que o domínio da língua castelhana na Hispania, sobretudo, nos domínios das formas literárias, foi resultado de três acontecimentos: a presença de professores espanhóis nas Universidades portuguesas, os casamentos de reis portugueses com rainhas espanholas e a *translatio litterae* da Galícia para as cortes dos reis castelhanos (Cf. VAZQUEZ CUESTA, 1981).

E, de fato, um importante agente de castelhanização da cultura portuguesa nos séculos XV e VI são os contatos de alunos e professores portugueses que estudaram em famosas Universidades de Castela, em especial, em Salamanca e em Alcalá de Henares, e, depois, com a transferência da Universidade de Lisboa para Coimbra sob o reinado de D. João III, com a presença marcante de professores espanhóis na Universidade de Coimbra. Para tanto, basta referir o nome definitivo de Martin Azpilcueta Navarro, detentor da cátedra de Cânones durante quase duas décadas, entre os anos de 1538 e 1555, em Coimbra, e a sua importante participação no Colégio das Artes. Além disso, havia uma enorme circulação de impressos e manuscritos de autores castelhanos que corriam em Portugal do período, muitos deles chegando a ser traduzidos para português ou a receber publicação por prelos portugueses. Sem contar, os autores castelhanos que dedicaram suas obras a monarcas portugueses ou que a serviço deles produziram textos específicos.

Podemos também referir outros eventos históricos que, à época, matizavam muito bem o campo diplomático e militar: o apoio do monarca D. Afonso V de Portugal aos enfraquecidos reis da dinastia de Trastâmara, com a particularmente complicada sucessão dinástica de Enrique IV; a intervenção do condestável D. Pedro de Portugal nas terras da Catalunha; o mecenato literário e a política diplomática, em que concorriam nomes da fina flor da literatura de corte (Alonso de Cartagena, Marques de Santillana, Juan de Mena, Gómez Manrique e muitos outros, como testemunha o *Cancioneiro* de Resende). Mesmo porque, na segunda metade do século XV, as coordenadas políticas, militares, econômicas e diplomáticas orientam-se cada vez mais para a problemática meridional e uma crescente aproximação com Castela, conseqüência da ascensão de novas dinastias no cenário europeu e do contexto da Guerra dos Cem Anos.

Historicamente falando, foi, com o reinado de D. Manuel e a sua estratégia matrimonial com as famílias governantes espanholas, que o castelhano ganha um espaço de relevo na corte portuguesa coetânea, em

especial, pela enorme importância que exercia a “casa” da rainha na proteção e no patronato de autores de poesia palaciana. Mais especificamente, a grande rainha portuguesa, de origem espanhola, que vai exercer maior influência em Portugal é, sem sombra de dúvida, D. Catarina (irmã do imperador Carlos V da dinastia Habsburgo), rodeada de padres e confessores castelhanos, e em permanente contato com a corte de Castela. Foi, a partir de seu círculo intelectual mais próximo, que se realizaram inúmeras traduções para castelhano de textos latinos, italianos e franceses, e a quem, também em castelhano, foram dedicadas várias composições. Esses contatos entre as casas régias de Portugal com as de Castela eram replicados aos vários níveis da nobreza e da aristocracia, em que diversas casas senhoriais, de ambos os reinos, mantinham estreitos laços de parentesco e de amizade entre si.

Isto é particularmente visível em momentos de profunda crise política e de ruptura institucional, isto é, quando estouram os embates pela sucessão ao trono régio ou as lutas por espaços de poder e de influência junto à realeza. Dessa maneira, assim como houve em Portugal um partido castelhano por ocasião da morte de D. Sebastião (o caso de Francisco de Sá de Meneses, cortesão, poeta da escola nova e filho segundo de João Roiz de Sá de Meneses – este do círculo de Sá de Miranda – é paradigmático, porém, certamente, não o único), do mesmo modo houve, em contraparte, um partido português na sucessão de Enrique IV de Trastâmara e a favor de D. Juana a Beltraneja. No horizonte, havia sempre a expectativa da união dinástica das duas coroas ibéricas, que, por sua vez, no limite, consolidava essa rede extensa e muito antiga de relações familiares, a despeito de muitas vezes as disputas se resolverem no campo de batalha (Cf. FARDILHA, 2003).

Não menos, é importante outros eventos de grande magnitude histórica com repercussões literárias. Conquanto Afonso X el Sábio seja considerado um dos principais representantes da poesia galego-portuguesa, não se pode perder de vista a predileção em sua corte de Toledo, que exercia franca oposição ao poderoso arcebispado de Santiago de Compostela na Galícia, pelos trovadores provençais e a instituição do castelhano de par com o latim como língua oficial do Reino, a partir da qual foram compostos diversos tratados de Direito, História e prosa científica. Com a ascensão ao trono castelhano da dinastia dos Trastâmaras (Enrique II, 1369–1379; Juan I, 1379–1390; Enrique III, 1390–1406; e Juan II, 1406–1454), a língua castelhana ganha prestígio definitivo, em particular através dos esforços do Marquês de Santillana e de Gómez Manrique, relegando as

composições em língua galego-portuguesa para segundo plano. O que acabou por ceder lugar progressivamente às composições escritas em castelhano que seguiam os modelos literários do Humanismo desenvolvido conforme os contornos dados por sua matriz italiana.

Sem dúvida alguma, esta *translatio* de Galícia – e, por conseguinte, das formas medievais para as cortes de Castela e a inovação das formas clássicas –, possui seu ponto de inflexão mais representativa com a corte dos Reis Católicos. Pelo lado português, nas cortes de D. Afonso V e de D. João II, era hábito cortesão escrever versos em castelhano, vale destacar que uma boa parte do “Cancioneiro Geral”, de Garcia de Resende, está escrita nesta língua e que nele comparecem vários poetas castelhanos da importância de Juan de Mena, Garci Sánchez, Jorge Manrique e Juan Rodríguez del Padrón. Concorrem aqui os contatos de nobres portugueses com o fausto e a magnificência da corte castelhana, sobretudo após o “Tratado das Terçarias de Moura” (1479) e a “Paz de Alcáçovas”, que instituíam a paz entre Castela e Portugal com o matrimônio entre o príncipe D. João de Portugal, filho de D. Afonso V, com D. Isabel, filha dos Reis Católicos. Após isto, era comum na corte portuguesa, falar-se castelhano, mesmo que algumas vezes de maneira improvisada – Gil de Castro, poeta do “Cancioneiro” de Resende, diz que “Antes mordei castelhano / que falar des português”. Esse processo intensifica-se no reinado de D. Manuel e culmina na União Ibérica (1580–1640), com a precedência da língua castelhana em relação à língua portuguesa.

Posteriormente, o gramático quinhentista Duarte Nunes Leão defendia o argumento que os povos conquistados no além-mar deveriam não apenas comungar das mesmas regras que estabilizam a instituição monárquica, mas que igualmente deveriam assimilar e adotar a língua dos conquistadores, ou seja, “os vencedores das terras e províncias lhes dão leis em que vivam. Assim lhes dão língua que falem”. Dessa forma, ele diminui a ênfase no argumento da expansão do império e nos aspectos didáticos comum aos primeiros gramáticos portugueses, afirmando que estes novos tempos, de novos povos, demandavam, isto sim, hábitos lingüísticos mais decorosos por parte dos cortesãos. Pensando dessa maneira, com essa nota fortemente moral, cuja base é a decência e a nobreza de elocução, ele salienta que “tam indecente he sair da bocca de hum homem de alto lugar & nobre criação huma palaura rústica, & mal composta, como de huma bainha de outro, ou rico esmalte arrancar huma espada ferrugenta” (*Apud* PICCHIO, 1959, p. 36-37).

Mais ainda, Nunes Leão é absolutamente contra a idéia de que o

latim que se quer recuperar é a língua mais perfeita e em estado puro, isenta, portanto, de corrupção:

Assim como em todas cousas humanas há contínua mudança e alteração, assim é também nas linguagens... Pelo que em uma mesma língua vão fazendo-se tantas mudanças de vocábulos que, por discurso do tempo, fica parecendo outra, como verá quem cotejar a linguagem que se hoje fala em Portugal com a que se falava no tempo de el-Rei D. Afonso Henriques, e quem considerar o discurso que a língua latina foi fazendo em diversas idades. (LEÃO, 1983, p. 195-6)

De qualquer forma, está presente de modo ostensivo e incontestado não só a codificação e fixação de uma determinada língua, mas também a defesa de valores sociais prestigiosos e a manutenção de certas regras de comportamento de caráter aristocrático e nobiliárquico, a partir de um modelo cortesão. Nesse movimento mais extenso de defesa e ilustração da língua portuguesa, tudo aconteceu um pouco à sombra de Dante Alighieri e seus continuadores italianos com caráter e impacto fortemente europeu, porém com a devida adequação às políticas imperiais dos reinos da Península Ibérica (Cf. BUESCU, 1983).

Entretanto, essas discussões acerca da dignidade da língua portuguesa, cuja individualidade própria se estabelece num movimento de longa duração, desde o labor dos mosteiros de Alcobaça e de Santa Cruz de Coimbra até os reinados de D. Manuel e D. João III, quer em relação ao latim, quer quanto ao castelhano, remetem àquele circuito histórico descrito por Luciana Stegagno Picchio em que, no século XVI, “nel Portogallo del primo Cinquecento i grammatici umanisti che per primi pongono in termini scientifici il problema della língua, sentono il latino non come remora antogonica nell’affermazione del volgare, ma come ineluttabile punto di partenza e costante paradigma” (PICCHIO, 1959, p. 13).

Então, pode-se afirmar perfeitamente, com Carvalhão Buescu, que a “questão da língua”, assim como foi definida nos debates medievais e especialmente humanistas acerca da língua latina, resume-se basicamente a dois problemas que dizem respeito à dignidade da língua e à norma lingüística a ser utilizada: primeiro, qual o meio lingüístico devia tornar-se a língua oficial e/ou literária da comunidade; e segundo, qual a porção desse patrimônio devia ser aceita em termos gerais e qual devia-se rejeitar como inadequado (Cf. BUESCU, 1983).

Mais ainda, esse esforço quinhentista de constituir todo esse aparato lingüístico relaciona-se estrategicamente também com a escolha de modelos (de *auctores*), de gêneros literários com forma e conteúdo

específicos, tornando-se mais aptos a expressar um conjunto de valores morais de índole aristocrática e de práticas de conduta cortesã (Cf. CURTO, 1998). Assim, no interior desse movimento histórico, todo esse aparato de textos (de vária ordem e natureza) e seus respectivos autores, de origem portuguesa ou de outros reinos ibéricos, vinha corroborar a retomada estratégica de certas matrizes fundadas na Antiguidade clássica. O que correspondia, por sua vez, perfeitamente, a esse interesse humanista, que vimos tratando até aqui, por uma literatura que descrevia, desenvolvia e veiculava altos padrões de comportamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASENSIO, Eugenio. La lengua compañera del império. Historia de una idea de Nebrija en España y Portugal. In: _____. *Estudios Portugueses*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian/Centro Cultural Português, 1974. p. 14-25

BARROS, João de. *Textos pedagógicos e gramaticais*. Introdução, seleção e notas de Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Verbo, 1990.

BOUZA ÁLVAREZ, Fernando. *Cartas para duas Infantas meninas*. Portugal na correspondência de D. Filipe I para as suas filhas (1581-1583). Lisboa: Dom Quixote, 1998.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. “Introdução”, In: LEÃO, D.N. de. *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa*. Lisboa: INCM, 1983.

_____. *Babel ou a ruptura do signo*. A gramática e os gramáticos portugueses do século XVI. Lisboa: INCM, 1983.

CURTO, Diogo Ramada. A língua e o império. In: BETHENCOURT, F.; CHADRURI, K. (Dir.). *História da Expansão Portuguesa*. v. I: “A formação do império (1415-1570)”. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998.

RICO, Francisco (dir.). *Historia y crítica de la literatura española*. Madrid: Crítica, 1979.

FARDILHA, Luís de Sá. O “filo-castelhanismo” de Francisco de Sá de Meneses. *Península*, 2003 (0), p. 201-08

FERREIRA, António. *Poemas Lusitanos*. Edição crítica, introdução e comentário de T.F. Earle. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GUEVARA, Antonio de. *Epístolas Familiares*. Selección Augusto Cortina. Buenos Aires/México, Espasa-Calpe, 1946.

JIMÉNEZ PATÓN, Bartolomé. *Epítome de la Ortografía Latina y Castellana*. Instituciones de la Gramática Española. Estudio y Edición de Antonio Quilis y Juan Manuel Rozas. Madrid, CSIC, 1965.

LEÃO, Duarte Nunes de. *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa*. Introdução, notas e leitura de M. Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: INCM, 1983.

NEBRIXA, Antonio de. *Grāmatica de la Le[n]gua Castellana*. Salamanca, Enel año de mil [e] ccccxcij [1402]

PICCHIO, Luciana S. La questione della língua in Portogallo. In: BARROS, J. de. *Diálogo em louvor da nossa linguagem*. Modena, 1959.

RESENDE, André de. *As Antiguidades da Lusitânia*. Introdução, Tradução e Comentário de R.M. Rosado Fernandes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

SANTOS, Maria José de Moura. Nota sobre o movimento quinhentista de “Defesa e Ilustração” das línguas vulgares. *Biblos*, v. LI (1975).

VAZQUEZ CUESTA, Pilar. O bilingüismo castelhano-português na época de Camões. *Arquivos do Centro Cultural Português*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, v. XVI, p. 807-27, 1981.

LINGUAGEM JURÍDICA: IMPLICAÇÕES ACERCA DA COMPREENSÃO E ACESSO À JUSTIÇA

Mariana Carla Marques Possole (UENF)

mariana.possole@hotmail.com.br

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@uenf.br

RESUMO

O presente pretende arrazoar os efeitos ocasionados pelo uso de vícios de linguagem dentro da esfera jurídica, pelos operadores do direito. Procura-se constatar as causas e os meios possíveis para sanear os vícios de linguagem, do mesmo modo, que se pretende descrever as implicações negativas provenientes do uso exagerado e inadequado dos termos e palavras jurídicas, de maneira a ocasionar interferências na compreensão e acesso à justiça. A pesquisa possui caráter exploratório, utilizando de levantamento bibliográfico para compreensão da temática, com a finalidade de apontar as implicações sociais da utilização da linguagem jurídica e evidenciar a importância da clareza textual para efetivação da compreensão social e auxílio ao acesso à Justiça de forma plena. No momento seguinte a análise, percebeu-se que por inúmeras vezes os instrumentos linguísticos são operados como entraves de comunicação de acesso à justiça, ao invés de serem utilizados como meio de estabelecer relação com o cidadão. Tornou-se compreensível que a linguagem jurídica acessível, clara e simples é uma ponte para concretizar outros diversos direitos.

Palavras-chave:

Linguagem jurídica. Acesso à Justiça. Vícios de linguagem.

ABSTRACT

The present intends to reason the effects caused by the use of language vices within the legal sphere, by the operators of the law. It seeks to verify the causes and possible means to remedy language defects, in the same way, it intends to describe the negative implications arising from the exaggerated and inadequate use of legal terms and words, in order to cause interference in the understanding and access to the justice. The research has an exploratory character, using a bibliographical survey to understand the theme, with the purpose of pointing out the social implications of using legal language and highlighting the importance of textual clarity for the realization of social understanding and aid to access to Justice in a way full. In the following moment the analysis, it was noticed that on numerous occasions linguistic instruments are operated as barriers to communication of access to justice, instead of being used as a means of establishing a relationship with the citizen. It has become understandable that accessible, clear and simple legal language is a bridge to realizing other diverse rights.

Keywords:

Legal language. Access to justice. Language vices.

1. Introdução

Todos os profissionais e operadores do Direito, utilizam a linguagem como uma importante ferramenta de trabalho, um instrumento de comunicação entre as partes, enfatiza-se tanto a linguagem oral como a escrita. É indiscutível o caráter social da língua, uma vez que através dela o cidadão faz a comunicação com o mundo, de forma sempre atualizada.

Na língua nacional, a linguagem jurídica se caracteriza por sua particularidade de ligação entre a linguagem e o direito, de forma técnica, sendo fortemente utilizada pelos operadores do Direito, pode ser considerada ambígua, poisé culta na sua proveniência, técnica na execução e popular na sua serventia, uma vez sua destinação final. Quando se pensa em acesso à justiça, a linguagem não vem à tona de forma imediata, no entanto compreender como essa barreira implica na efetivação desse princípio basilar é de grande valia.

A importância da pesquisa se concretiza em razão da necessidade do debate e relevância da simplificação da linguagem jurídica, uma vez que o acesso à justiça é um dos primordiais princípios elencados na Constituição Federal de 1988, assim, nota-se a o méritoem discutir e analisar os entraves que dificultam o acesso a esse direito fundamental, uma dessas barreira é a linguagem jurídica, mecanismo principal analisado neste trabalho.

De modo, a provocar o judiciário para o carecimento de corromper com os exagerados e inadequados termos e vocábulos jurídicos de difícil compreensão, para a prática de uma linguagem oral e escrita acessível e de fácil compreensão para todos, que tanto limita à Justiça e todos os cidadãos. Faz-se necessário que o judiciário ultrapasse o tradicional e arcaico “juridiquês” expressão utilizada para marcar o excesso de termos jurídicos e técnicos. O debate em tela não desconsidera a necessidade da formalidade inerente a linguagem jurídica, mas sim o uso rebuscado que dificulta o entendimento do receptor. Para tanto, utilizou-se do método exploratório através de pesquisa bibliográfica, abordando brevemente sobre a linguagem jurídica e sua implicação para compreensão e acesso à Justiça.

2. Da linguagem jurídica e suas implicações para o acesso à Justiça

Admitir a necessidade de descomplexificar a linguagem jurídica é uma etapa primordial para a efetivação da democracia e ampliação da Justiça. No ramo do Direito, redigir acertadamente assume valores maiores

que em outros setores da sociedade. A linguagem é o meio disposto para difundir ideias, e quanto melhor ela for, melhor será a comunicação.

No âmbito jurídico, tal difusão precisa ser perfeita para alcançar seus objetivos, onde o principal é obter Justiça. A norma jurídica se exterioriza por meio do texto escrito, substancializado, repleto de códigos.

A Ciência que trata das leis obrigatórias e instruem as relações das pessoas em sociedade, não deve fazer uso de uma linguagem tão técnica, singular, mas sim, deve prevalecer um vocabulário claro a todos, sem exibicionismos e vaidades, sem tantas terminologias e requintes que só sustentam para a opacidade da linguagem.

Dessa forma, ressalta Lopes (2008) acerca da importância da simplificação das decisões e do direito.

Ao invés da representação, o direito deve buscar ser o que é: na simplicidade dos fundamentos. Isso se aplica aos que o produzem com o domínio da técnica e àqueles que fazem dele notícia. Juízes produzem decisões. Jornalistas produzem notícia. E ambos podem cometer a injustiça se não têm paciência para fazer as perguntas certas ao passado e procurar a resposta para além da impressão imediata ou da representação pura e simples do ser. E ambos podem se transformar em fábricas de realidade, podem inventar a realidade na composição do romance interminável que acompanha todas as mutações, todas as utopias, todos os fantasmas, todos os sonhos, todos os conflitos. Por trás das decisões e das notícias estão as pessoas e somos fundamentalmente iguais nas rupturas e nos perigos da vida. Temos que cuidar para que ninguém padeça da marca indelével da injustiça. Porque cometê-la é o pior dos vícios, como anteviu Sócrates na ancestralidade do pensamento ocidental. (LOPES, 2008, p. 268)

A linguagem está presente em todos os setores sociais, com objetivo principal a comunicação e a transmissão de informação a um receptor, portanto é de suma importância a adaptação da linguagem jurídica ao cidadão, nessa esteira defende Guimarães (2012):

A atividade jurídica tem o cidadão como destinatário e permeia todos os setores da sociedade. Ao lembrarmos que a intenção da linguagem, jurídica ou não, é comunicar algo, devemos nos lembrar da necessidade de adequá-la a esse cidadão, que deseja ter acesso à Justiça, mas precisa entender como decidem os magistrados, a fim de que possa interagir de forma mais segura no cumprimento de seus deveres e na exigência de seus direitos. (GUIMARÃES, 2012, p. 174)

Na sociedade o texto relaciona o sujeito a uma determinada percepção, sendo a interpretação o elo entre eles. A língua e a sociedade possuem um intercâmbio que excede a casualidade, através da língua e a comunicação, que se faz o contato com o mundo e suas continuas transformações.

Assim sendo, Petri (2017, s.p) enfatiza o caráter social da língua, como uma importante ferramenta de diálogo e contato com o mundo.

É inegável o caráter social da língua. Entre sociedade e língua existe uma relação que ultrapassa a mera casualidade. A vida do homem em sociedade supõe um intercâmbio e uma comunicação que se realizam fundamentalmente pela língua, o meio mais comum de que dispomos para tanto. Através da língua o contato com o mundo que nos cerca é permanentemente atualizado. (PETRI, 2017, [s.p.])

Fortificando a característica e função social da língua e linguagem, Gnerre (1998, p.22) em sua fala complementa que a linguagem técnica, cheia de especificidades, como a linguagem jurídica exclui aquele que não faz parte do grupo que utiliza e domina o tipo de linguagem utilizado.

[...] o aspecto específico da linguagem usada nos documentos jurídicos é semelhante ao fenômeno linguístico das linguagens especiais, constituídas em geral de léxicos efetivamente especiais usados nas estruturas gramaticais e sintáticas das variedades linguísticas utilizadas na comunidade. A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo, mas excluem da comunicação as pessoas de comunidades linguísticas externas ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem a linguagem especializada. (GNERRE, 1998, p. 22)

A fala jurídica, na qualidade de ferramenta de poder, deixa de executar sua função social e conseqüentemente garantir a efetivação dos direitos e garantias das pessoas, se o discurso jurídico for carregado de vocábulos técnicos, cheios de excessos, resulta assim em um obstáculo de interpretação presente entre o cidadão e a justiça, assim esclarece Preti (2003, p. 12) “a língua é o suporte de uma dinâmica social que compreende não só as relações diárias entre os membros da comunidade como também uma atividade intelectual (...)”. Desse modo, a clareza e transparência tem que estar presente no discurso jurídico, sobretudo esse tipo de linguagem necessita ser mecanismo de acessibilidade social, igualdade, compreensão à todos, resultando na garantia de direitos e pleno acesso à justiça. Tornar a linguagem jurídica inteligível e de fácil leitura é necessário.

É perceptível a busca por aprimoramentos para tornar esse tipo de linguagem mais acessível a todos, a Advocacia- Geral da União no ano de 2021, abraçou um projeto para inovação da linguagem jurídica, em que utiliza de mecanismos visuais, como QR Codes, modelos disponíveis e adaptados introduzindo uma linguagem acessível, clara e compreensível.

Também vale ressaltar, o Projeto de Lei nº 139/22 proposto pelo Governo do Ceará no mês de novembro de 2022, através do Laboratório

de Inovação e Dados – ÍRIS, com a finalidade de instituir a Política Estadual de Linguagem Simples, um marco para o setor público, objetivando contribuir na construção de uma nova cultura de linguagem governamental no Ceará, uma combinação das técnicas de linguagem e o Direito Visual, centrada primordialmente na inclusão e acessibilidade do cidadão.

As desigualdades cumulativas é outro coeficiente que dificulta o acesso à justiça, os fatores relacionados às diferenças econômicas, sociais e as relativas ao grau de escolaridade, se tornam mais um impasse para o efetivo acesso ao judiciário, esses fatores também dificultam a compreensão da linguagem jurídica quando utilizada de forma robusta e unicamente técnica, airadas de terminologias em outras línguas, como exemplo os termos jurídicos em latim “*In Bonam Partem*” que pode ser traduzido como “em benefício do réu” entre tantos outros frequentemente utilizados por operadores do direito, no entanto incompreensível para muitos.

Sem sombras de dúvidas a crítica não é a utilização da linguagem técnica, característica do Direito, mas sim o “juridiquês”, os excessos dentro da linguagem jurídica de forma desnecessária, ante que é notório que uma linguagem simples, clara e objetiva abrange maior parcela da população, e não um público específico. A linguagem utilizada pelo judiciário e demais órgãos públicos necessitam que sejam acessíveis a todos, de forma a produzir efeitos individuais e socialmente justos para aqueles que buscam reivindicar e garantir seus direitos.

3. Considerações finais

Frente ao cenário globalizado que vivemos, percebe-se interferência a todo instante entre a linguagem e o Direito, que sofrem constantes e profundas modificações. Através dessas mudanças e os avanços tecnológicos a comunicação vem sendo cada vez mais rápida, sendo um importante mecanismo para materialização do acesso à Justiça. Nessa esteira, reconhecer a importância e os benefícios que a simplificação do discurso jurídico possui, haja vista a relação com todos os indivíduos da sociedade, é enfatizar que a comunicabilidade interfere na garantia e acessibilidade dos direitos.

É notório que um linguajar robusto e de difícil compreensão torna-se uma barreira para aqueles que não possuem uma formação em Direito. A incompreensão sobre leis e o discurso jurídico, impossibilita o acesso imediato à justiça, não compreender a linguagem oral utilizada e

compreendida pelos operadores do direito durante uma audiência, uma decisão judicial são exemplos de meios que se tornam barreiras entre um cidadão comum e a justiça, uma vez que a comunicação é uma fundamental ponte de relação entre os dois lados.

Assim, a simplificação da linguagem jurídica faz-se necessário para garantir que todos possam ter uma maior compreensão dentro deste cenário, e concomitantemente para que se tenha um funcionamento efetivo do Poder Judiciário, a democratização e acesso à Justiça de forma efetiva e plena, como garanti a Carta Magna brasileira. Para tanto, frente um momento em que o judiciário é grandemente demandado, medidas que visam simplificar a linguagem, deve ser entendida como um mecanismo de transformação social, possibilitando a efetivação da cidadania daqueles que buscam no judiciário a garantia e concretização do direito, em suma, o acesso à Justiça necessita ser olhado sob uma esfera cidadã e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUIMARAES, Luciana Helena Palermo de Almeida. A simplificação da linguagem jurídica como instrumento fundamental de acesso à justiça. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, n. 20(2), p. 173-84, Ponta Grossa, jul./dez. 2012 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/4270/3195>. Acesso em: 23 de nov. 2022.

LOPES, Mônica Sette. Juristas e jornalistas. Impressões e julgamentos. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região*, v. 48, n. 78, p. 253-72, Belo Horizonte, jul./dez. 2008. Disponível em: https://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/bitstream/handle/11103/27307/monica_sette_lopes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 de nov. 2022.

PASOLD, Cesar Luiz. *Metodologia da Pesquisa Jurídica*: Teoria e Prática. 12ed. rev. São Paulo: Conceito, 2011.

PETRI, Maria José Constatino. *Manual de Linguagem Jurídica*. São Paulo: Saraiva Jur, 3. ed, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EkNnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq>

=linguagem+jur%C3%AD-
dica&ots=3loXQJoA97&sig=fz7grkIc1rWOzSXcOVBic5ZxDQU&re-
dir_esc=y#v=onepage&q=linguagem%20jur% C3%ADdica&f=false.
Acesso em: 19 de nov. 2022.

PRETI, Dino. Sociolinguística: Os níveis de fala: Um estudo sociolinguís-
tico do diálogo na literatura brasileira. 9. ed. São Paulo: Universidade de
São Paulo, 2003. Disponível em: [https://www.livrebooks.com.br/li-
vros/sociolinguistica-dino-preti-gray6vkj81ac/baixar-ebook](https://www.livrebooks.com.br/livros/sociolinguistica-dino-preti-gray6vkj81ac/baixar-ebook). Acesso em:
29 novembro 2022.

Outra fonte:

AGU – Advocacia-Geral da União, AGU adota projeto de Linguagem Ju-
rídica Inovadora. Plataforma do Governo Federal, 2021. Disponível em:
[https://www.gov.br/agu/ptbr/comunicacao/noticias/agu-adota-proje to-
de-linguagem-juridica-inovadora](https://www.gov.br/agu/ptbr/comunicacao/noticias/agu-adota-proje-to-de-linguagem-juridica-inovadora). Acesso em: 22 de nov. 2022.

**MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
NA TEMÁTICA EDUCAÇÃO 4.0**

Lucas Capita Quarto (UENF)

lcapitaiv@gmail.com

Fabio Machado de Oliveira (UENF)

fabiomac@gmail.com

Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima (UENF)

janainarptl@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

RESUMO

Com o advento da Quarta Revolução Industrial, a sociedade passou a apresentar um novo paradigma, uma vez que devido a era digital, a humanidade se encontra inserida em um contexto sem limite de tempo e espaço geográfico. Dentro desse cenário, a educação passa a ser ligada à revolução tecnológica, sendo denominada Educação 4.0, um novo modelo educacional que inclui a inteligência artificial, a linguagem computacional, a *internet* das coisas e contempla a metodologia ativa de aprendizagem “*learning by doing*”. Buscando aprofundar o tema Educação 4.0 e os seus impactos no Século XXI, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar um mapeamento da produção científica a respeito da temática. Para tanto, foi realizada uma busca na base de dados Scopus Elsevier da CAPES. Os termos utilizados para a busca foram: Education 4.0 AND Educação 4.0. Foi aplicado um recorte temporal que contemplou os documentos publicados no período de 2018 a 2022. Adotou-se como filtro de busca: título, resumo e palavras-chave. A busca retornou como resultado 3.739 documentos. A Revolução 4.0 tem como objetivo aperfeiçoar os métodos de aprendizagem. No âmbito da era da tecnologia da informação, a Educação 4.0 está no impulso de enormes mudanças que abrangem as instituições de ensino, os docentes e discentes. São ilimitadas as oportunidades de informação na era digital.

Palavras-chave:

Educação. Tecnologias. Educação 4.0.

ABSTRACT

With the advent of the Fourth Industrial Revolution, society began to present a new paradigm, since due to the digital age, humanity is inserted in a context without limits of time and geographic space. Within this scenario, education becomes linked to the technological revolution, being called Education 4.0, a new educational model that includes artificial intelligence, computational language, the internet of things and contemplates the active learning methodology “*learning by doing*”. Seeking to deepen the theme Education 4.0 and its impacts in the 21st Century, this research aims to present a mapping of the scientific production regarding the theme. For this purpose, a search was carried out in the CAPES Scopus Elsevier database. The terms used for the search were: Education 4.0 AND Education 4.0. A time frame was applied that included

documents published in the period from 2018 to 2022. The following search filters were adopted: title, abstract and keywords. The search returned 3,739 documents as a result. Revolution 4.0 aims to improve learning methods. Within the scope of the information technology era, Education 4.0 is at the forefront of enormous changes that encompass educational institutions, teachers and students. The opportunities for information in the digital age are limitless.

Keywords:

Education. Technologies. Education 4.0.

1. Introdução

É de notório saber que a tecnologia está sendo cada vez mais incorporada no cotidiano da sociedade. Contudo, a partir da década de setenta do século passado, com a Revolução 3.0, o avanço tecnológico passou a ocorrer de maneira mais intensa.

O crescimento e sofisticação dos softwares, hardwares e das redes de computadores ocasionaram transformações econômicas e sociais que levaram ao surgimento da chamada Revolução 4.0. Um modelo de revolução que tem como característica o uso intensivo de tecnologias para suprir a demanda e otimização da informação em tempo real.

A Revolução 4.0 traz consigo um modelo de educação denominado Educação 4.0. O termo Educação 4.0 se refere à incorporação do universo físico ao mundo digital por meio da evolução dos recursos tecnológicos. Esse modelo proporciona maior autonomia dos estudantes e a responsabilidade de ser um agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, esta pesquisa consiste em um estudo de cunho exploratório, realizado por intermédio de um estudo bibliométrico, a fim de mapear a produção científica a respeito da Educação 4.0. O intuito da busca é conhecer o cenário mundial das pesquisas científicas a respeito do tema.

2. Metodologia

Esta pesquisa consiste em um estudo de cunho exploratório, realizado por intermédio de um estudo bibliométrico, a fim de mapear a produção científica a respeito da Educação 4.0 publicada no período de 2018 a 2022. O intuito da busca é conhecer o cenário mundial das pesquisas científicas a respeito do tema.

Para enriquecer essa pesquisa, foi adotado um modelo

bibliométrico que se baseia nas ferramentas de busca disponíveis na plataforma Scopus Elsevier, do periódico CAPES. Sendo assim, a análise bibliométrica abordou as seguintes variáveis: *Year* (Anos/Cromologia), *Country/ Territory* (País/Território), *Document type* (Tipo de documento) e *Subject area* (Área do conhecimento).

A amostra pesquisada foi acessada pelo Portal de periódicos da Capes em setembro de 2022, e corresponde aos artigos indexados na Base de Dados Scopus, conforme mencionado anteriormente. A base Scopus é composta por vários conteúdos abrangendo diversas áreas de conhecimento, bem como periódicos, livros, revistas e demais elementos como publicações em conferências e artigos de congressos (PIO *et al.*, 2021). O que a torna conhecida no meio acadêmico.

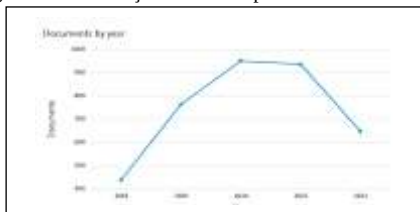
Para o levantamento, optou-se pela análise da produção científica publicada recentemente, afim de uma análise da temática sob a ótica de estudos atualizados. Com isso foi considerado um intervalo entre os anos de 2018 até 2022, utilizando os termos de busca: *Education 4.0 AND Educação 4.0*, em modo de busca simples. A correlação das três palavras busca identificar textos que abordem os mesmos assuntos em diferentes áreas do conhecimento.

Os resultados e a análise dos mesmos estão representados nos gráficos das subseções deste tópico. A pesquisa retornou um total de 3.739 textos diferentes, o que é um quantitativo considerável de textos em termos de abordagem sobre a temática em fonte dessa relevância, devido aos filtros adotados (títulos, palavras-chave e resumos).

3. Resultados e discussão

Pode-se notar, na Figura 01, que houve uma considerável diferença de quantitativo de publicações no intervalo de 2018 a 2022. O pico de trabalhos publicados, a respeito do tema objeto de estudo, foi no ano de 2020.

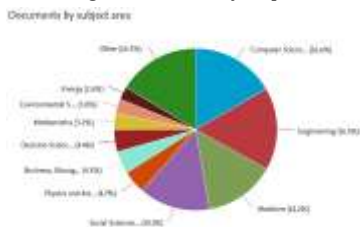
Figura 01: Publicações feitas no período de 2018 a 2020.



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 02 esboça o gráfico de publicações no que concerne as áreas de pesquisa. Em especial, destacam-se as áreas de: Ciências da computação, Engenharias e Medicina.

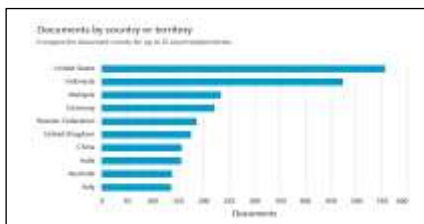
Figura 02: Publicações por área.



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 03 demonstra o quantitativo de trabalhos de acordo com o país de origem. De acordo com os resultados, os países com o maior número de trabalhos publicados são: Estados Unidos da América, Indinésia, Maláise e Alemanha.

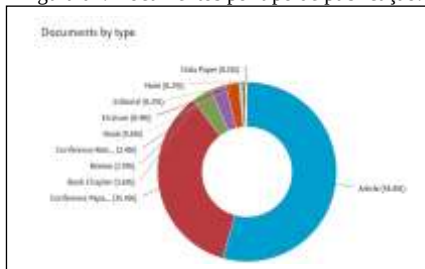
Figura 03: Documentos por país.



Fonte: Dados da pesquisa.

Para encerrar a busca bibliométrica, a Figura 04 apresenta o quantitativo de documentos por tipo de publicação. Conforme demonstra o resultado da busca, a modalidade artigo científico é o meio de disseminação mais popular entre os pesquisadores, totalizando 54,4% da amostra.

Figura 04: Documentos por tipo de publicação.



Fonte: Dados da pesquisa.

3.1. A indústria 4.0 e seus conceitos

O início das revoluções industriais ocorreu na segunda metade do século XVIII, com a Primeira Revolução Industrial, marcada pelas máquinas a vapor (Cf. TESSARINI JÚNIOR; SALTORATO, 2018). Já a Segunda Revolução Industrial se iniciou na segunda metade do século XIX com o surgimento da eletricidade. Na segunda metade do século XX, ocorreu a Terceira Revolução Industrial com o avanço da automação e o surgimento dos computadores (Cf. TESSARINI JÚNIOR; SALTORATO, 2018). E, por fim, no século XXI iniciou a Indústria 4.0, ou Quarta Revolução Industrial (Cf. COELHO, 2016). A indústria 4.0 se baseia na integração entre o real e o virtual.

O Quadro 01 apresenta nove pilares que abrangem a Quarta Revolução Industrial a partir dos conceitos de Rubmann *et al.* (2015).

Quadro 01: Nova pilares da Indústria 4.0.

Pilar	Definições
Robôs autônomos	São robôs que atuam de maneira colaborativa, flexível e autônoma (PONCELA <i>et al.</i> , 2009).
Simulação	Simulação do mundo físico em um mundo virtual, seja de máquinas, produtos ou humanos (RÜßMANN <i>et al.</i> , 2015).
Internet das coisas	Conexão entre objetos físico e a Internet , que permite a comunicação em tempo real entre objetos inteligentes e a Internet (KOPETZ, 2011).

Integração Vertical e Horizontal	A integração horizontal acontece conforme a cooperação e competição entre empresas. A integração vertical ocorre entre setores físicos e funcionais da própria empresa (WANG <i>et al.</i> , 2016).
Segurança Cibernética	Métodos usados para reconhecer vulnerabilidades e manter a integridade do processo (GILCHRIST, 2016).
Nuvem	Responsável pelo compartilhamento e armazenamento de dados (GILCHRIST, 2016).
Manufatura Aditiva	Método de manufatura que adiciona material camada por camada para produzir um objeto (VAYRE, VIGNAT; VILLENEUVE, 2012).
Big Data	Grande conjunto de dados, em geral não estruturados, com necessidade de análise em tempo real (MELL <i>et al.</i> , 2015).
Realidade aumentada	Fusão da realidade física e virtual, que fornece informações, em tempo real, para auxiliar na tomada de decisão (RÜßMANN <i>et al.</i> , 2015).

Fonte: Adaptado de Rüßman *et al.* (2015, p. 16).

A Indústria 4.0 exigirá que as organizações ampliem as suas cadeias globais de valor, além de alterarem a forma como se relacionam com seus fornecedores e clientes, a fim de uma redução nos custos (CNI, 2016). As literaturas apresentam distintas metodologias e abordagens utilizadas para detectar e qualificar as competências exigidas pela Indústria 4.0. Entre essas, Tessarini Júnior e Saltorato (2018) destacam: (i) competências funcionais; (ii) competências comportamentais e (iii) competências sociais, Quadro 02.

Quadro 02: As competências exigidas pela Indústria 4.0.

Competências funcionais	Resolução de problemas complexos; Conhecimento avançados em TI, incluindo codificação e programação; Capacidade de processar, analisar e proteger dados e informações; Operação e controle de equipamentos e sistemas; Conhecimento estatístico e matemático; Alta compreensão dos processos e atividades de manufatura.
Competências comportamentais	Flexibilidade Criatividade; Capacidade de julgar e tomar decisões; Autogerenciamento do tempo; Inteli-gência emocional; Mentalidade orientada para aprendizagem.
Competências sociais	Habilidade de trabalhar em equipe; Habilidades de comunicação; Liderança; Capacidade de transferir conhecimento; Capacidade de persuasão; Capacidade de comunicar-se em diferentes idiomas.

Fonte: Tessarini Júnior e Saltorato (2018).

Frente aos aspectos apresentados no Quadro 02, o ponto central da discussão se torna os desafios no desenvolvimento dessas competências. Tessarini Júnior e Saltorato (2018) apresentam duas estratégias: a primeira

diz respeito aos modelos de ensino e aprendizagem; e a segunda se relaciona com a reformulação dos sistemas educacionais, unificando os interesses científicos, privados e públicos.

Nesse contexto, Romero *et al.* (2016) apresentam o conceito “Operário 4.0” que descreve um profissional inteligente e habilidoso que executa suas atividades com o auxílio de máquinas e que pode se configurar em uma nova filosofia de engenharia de produção a qual a automação é reconhecida como um aprimoramento das execuções sensoriais, físicas e cognitivas do homem.

3.2. A Educação 4.0

A palavra educação vem do latim “educare” e significa crescer ou nutrir (Cf. ROMANELI, 1959). Todas as mudanças na indústria surtem efeitos no contexto educacional, conforme apresenta o Quadro 03. E a educação do século XXI está inserida no contexto da Quarta Revolução Industrial. As mudanças exigidas pela Quarta Revolução Industrial exigem um novo perfil docente e práticas de ensino inovadoras.

Quadro 03: Evolução dos contextos educacionais.

Educação 1.0	Baseava-se na educação cristã e desdobrava-se em “R’s” quando ao papel do aluno: receber, responder e regurgitar (GERSTEIN, 2014).
Educação 2.0	Tinha como objetivo principal adequar o aluno ao mercado de trabalho por meio de tarefas padronizadas e repetitivas (LENGEL, 2012).
Educação 3.0	Propõe uma educação com teor crítico em prol da transformação social (GALÁN, 2016).
Educação 4.0	É responsável por familiarizar estudantes com tecnologias recém desenvolvidas (MORTZIS, 2018).

Fonte: Adaptado Barreto *et al.* (2019).

A Educação 4.0 é caracterizada pela interferência do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem. Baygin *et al.* (2016) dizem que o conceito de Indústria 4.0 é conveniente para as engenharias e traz inovações na formação dos estudantes desta área de atuação. A Educação 4.0 defende a ideia que cada estudante tem suas próprias particularidades de aprendizado e por isso são capazes de aprender diferentes áreas (Cf. HARIHARASUDAN; KOT, 2018).

Este modelo de educação caminha em paralelo com a Indústria 4.0, logo, o seu objetivo é preparar os estudantes para a Quarta Revolução Industrial. A expressão chave da Educação é “makerbydoing”, ou seja, a aprendizagem deve ocorrer na prática (Cf. HARIHARASUDAN; KOT,

2018).

A complexidade da Indústria 4.0 configura a pluralidade e a flexibilidade como uma inovação no contexto de aprendizagem das Instituições de Ensino. Assim, é papel das Instituições de Ensino proporcionar ambientes de multiuso, como ambientes de comunicação, espaços de trabalho individual e estudo, assim como tempos flexíveis para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia. Aspectos que vem ao encontro do propósito das metodologias ativas.

O Quadro 04 apresenta os benefícios das metodologias ativas frente os propósitos da Educação 4.0.

Quadro 04: As contribuições das metodologias ativas frente os propósitos da Educação 4.0.

Maior Alinhamento com Diretrizes	Propicia maior alinhamento com as novas diretrizes curriculares.
Contato com Tecnologias	Permite o acesso às tecnologias sofisticada.
Cultura de Compartilhamento	Permite criar coisas, ver como elas desempenham e compartilhar isso com outras pessoas.
Aprender e se Divertir com Erros	Atividade divertida que permite aprender com os erros.
Maior motivação	Estimula uma cultura de desenvolvimento – motiva o aprendizado de novos conteúdos.
Maior Autonomia	Motiva ao fornecer um ambiente onde o aluno é responsável por fazer e gerenciar o seu projeto com maior autonomia.
Novas Conexões	Estimula a busca e conexão com outras comunidades, integrando interesses e apoio social externo.

Fonte: Martin (2015) apud Moura *et al.* (2019).

As metodologias ativas de aprendizagem favorecem o ensino, facilitando que os estudantes adquiram o conteúdo das disciplinas e as habilidades necessárias para o mercado de trabalho, como motivação, aprendizagem autodirigida, melhora nas tomadas de decisões e relacionamento interpessoal. Vale ressaltar que elas podem auxiliar na redução da evasão escolar e dos índices de reprovação das disciplinas.

4. Conclusão

Como já foi discutido na pesquisa, a educação encontra-se no embalo de grandes transformações que englobam as instituições de ensino, os

estudantes e os docentes. A Educação 4.0 exige habilidades profissionais em um contexto mais humano, tecnológico e social. O estudo permite salientar que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem são relevantes para a formação do estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, B. P.; PONTES, J.; TREINTA, F. T. A Educação 4.0 aplicada à engenharia de produção e as principais temáticas de pesquisa: uma análise de conteúdo a partir da revisão de literatura. In: XXXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção, ENEGEPP, *Anais...*, 2019.

BAYGIN, M.; YETIS, H.; KARAKOSE, M.; AKIN, E. An effect analysis of industry 4.0 to higher education. In: 15th International Conference On Information Technology Based Higher Education And Training (ITHET), 2016, *Anais...*: IEEE, 2016.

COELHO, P. M. N. *Rumo à Indústria 4.0*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Industrial, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016. 115f.

HARIHARASUDAN, A.; KOT, S. A Scoping Review on Digital English and Education 4.0 for Industry 4.0. *Social Sciences, Basel*, v. 7, n. 11, p. 227-47, 2018.

ROMANELLI, R. C. *O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico*. Kriterion. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1959.

ROMERO, D. *et al.* The Operator 4.0: Human Cyber-Physical Systems & Adaptive Automation towards Human-Automation Symbiosis Work Systems. In: APMS (Advances in Production Management Systems). 2016.

RÜßMANN, M. *et al.* Industry 4.0: The future of productivity and growth in manufacturing industries. *Boston Consulting Group*, v. 9, 2015.

TESSARINI JÚNIOR, G.; SALTORATO, P. Impactos da Indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Produção Online*, v. 18, n. 2, p. 743-69, Florianópolis-SC, 2018.

O ARRANJO PRODUTIVO LOCAL DO COCO BABAÇU NO TOCANTINS: BREVES PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

Adão Emanuel Silva Rodrigues (IFTO)

adao.rodrigues2@estudante.ifto.edu.br

Amanda Gissele de Sousa Silva (IFTO)

amanda.silva7@estudante.ifto.edu.br

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO)

paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo evidencia perspectivas reflexivas e críticas sobre o Arranjo Produtivo Local do coco babaçu. Observa-se que muitos agentes são envolvidos nessa cadeia produtiva no norte do Estado do Tocantins, produzindo discursos distintos no processo de produção e sobrevivência. Objetivou-se analisar as perspectivas dessa cadeia produtiva tradicional, sob os vieses e olhares diferenciados dos povos indígenas apinayé, das quebradeiras de coco e da produção industrial, a saber: carvão e óleo vegetal. A metodologia se deu pela revisão bibliográfica, nas considerações conceituais e em recortes documentais de páginas institucionais oficiais. Dentre os resultados obtidos tem-se a confirmação da preocupação com o desenvolvimento sustentável e o incentivo ao extrativismo vegetal sem agressão aos territórios estudados.

Palavras-chave:

Babaçu. Indústria. Povos tradicionais.

ABSTRACT

This article highlights reflective and critical perspectives on the Local Productive Arrangement of babaçu coconut. It is observed that many agents are involved in this productive chain in the north of the State of Tocantins, producing different discourses in the process of production and survival. The objective was to analyze the perspectives of this traditional production chain, under the biases and different perspectives of the Apinayé indigenous peoples, coconut breakers and industrial production, namely: charcoal and vegetable oil. The methodology was based on a bibliographical review, conceptual considerations and documentary clippings from official institutional pages. Among the results obtained, there is confirmation of the concern with sustainable development and the encouragement of plant extraction without aggression to the territories studied.

Keywords:

Babaçu. Industry. Traditional people.

1. Considerações iniciais

As pesquisas que envolvem o Bico do Papagaio, microrregião do

norte do estado do Tocantins, e seus arranjos produtivos locais são bem desafiadoras e promissoras, considerando-se muitos assuntos de desenvolvimento regional a serem tratados. Segundo Cassiolato e Lastres (2009), determinada cadeia produtiva, quando concebida e percebida como um arranjo constitui-se, portanto, em importante fonte geradora de vantagens competitivas, principalmente quando estas são construídas a partir do enraizamento de capacidades produtivas e inovativas.

Desta forma, surgem os estudos sobre os Arranjos Produtivos Locais, que são aglomerações de empresas, associações, cooperativas, dentre outros, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm algum vínculo de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais tais como governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa (Cf. PARREIRA, 2007). E aqui foram observadas três perspectivas arranjo do coco babaçu: as quebradeiras, os indígenas e a indústria.

Portanto, os objetivos deste artigo se encaminham as conjecturas dessa cadeia produtiva tradicional, sob os vieses e olhares diferenciados dos povos indígenas Apinayé, das quebradeiras de coco e da produção industrial (carvão e óleo vegetal). Evidencia-se que muitos agentes são envolvidos nessa cadeia produtiva no norte do Estado do Tocantins, produzindo discursos distintos no processo de produção e sobrevivência.

Justifica-se neste artigo a análise das perspectivas conceituais dessa cadeia produtiva tradicional do norte tocaninense, sob os vieses e olhares distintos dos povos indígenas Apinayé, das quebradeiras de coco e da produção industrial (a saber: carvão e óleo vegetal), descritos e detalhados anteriormente. Visa-se, portanto, com este artigo atender as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), bem como demonstrar que o APL do coco babaçu, possui uma relação direta com área de tecnologias para o desenvolvimento sustentável, conforme preceitua o artigo 6º da Portaria nº 1.122, de 03.2020, alterada pela portaria nº 1.329, de 27.03.2020.

2. *Percurso metodológico da pesquisa*

Compreende-se que a Análise do Discurso é uma prática da linguística no campo da comunicação, que consiste em analisar a estrutura de um texto e a partir disto compreender as construções ideológicas presentes em sua tecitura (Cf.FIORIN, 1990).

Destaca-se ainda que o discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido, conforme Gregolin (1995). E por isso, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a Análise do Discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva vivenciada.

Metodologicamente, para apresentar a conceituação do Arranjo Produtivo Local do coco babaçu, utilizou-se a revisão de literatura, com o objetivo de: a) Compreensão sobre a importância do coco babaçu para os povos apinayé; b) Discussão da produtividade junto à indústria c) Análise dos discursos das quebradeiras de coco sobre a temática.

Buscou-se na pesquisa bibliográfica, a compreensão de fatos e resolução de problemas por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as contribuições científicas, consoante aos detalhes propostos por Galliano (1999).

Em suma, trata-se de uma pesquisa realizada por meio dos fomentos disponibilizados pelo Edital nº 9/2022, considerando-se a seleção de Projetos de Pesquisa Aplicada em Arranjos Produtivos Locais (PAP/APL), e que neste caso específico direcionou-se para essa cadeia produtiva, no município de Araguatins e entorno, no período de julho de 2022 a maio de 2023.

3. *Trabalhando o conceito de arranjo produtivo local (apl)*

Preliminarmente, conforme Castro (2003), apresenta-se o conceito de Arranjos Produtivos Locais (APLs), que são aglomerações de empresas e empreendimentos, localizados em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva, algum tipo de governança e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

No tocante ao Arranjo Produtivo Local do coco babaçu, pode-se aprofundar o conceito de APL que segundo Cassiolato e Lastres (2003), destacam-se como aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais – com foco em um conjunto específico de atividades econômicas – que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas – que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e

equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros – e suas variadas formas de representação e associação.

Vale destacar, consoante a Kawasaki (1997), que não é papel da universidade dar retornos imediatos ou resolver os problemas sociais, mas cabe a ela formar quadros críticos, ou seja, profissionais com competência técnica, científica e social, para o enfrentamento dos desafios e impasses postos pela sociedade, e assim, compreende-se o papel do IFTO neste contexto, auxiliar a comunidade a desenvolver-se com sustentabilidade (SEN, 2000).

Em Araguatins-TO, quanto aos APLs, evidencia-se a agricultura familiar e o extrativismo vegetal que é força para a economia, devido o grande número de assentamentos de reforma agrária existentes. Assim, as políticas agrícolas e de economia para esse APL devem objetivar e estimular alternativas que viabilizem a sustentabilidade social, econômica, ambiental e cultural das famílias dos pequenos produtores das comunidades rurais (Cf. LASTRES; CASSIOLATO, 1998).

4. O espaço geográfico: o bico do papagaioi

A localização geográfica da microrregião do Bico do Papagaio no norte do Tocantins remete a um espaço de lutas por reforma agrária, por emancipação social e anseio por investimentos em desenvolvimento regional.

E assim, em função de acontecimentos históricos pela ocupação e direito à terra, a população da região continuou a se organizar transformando os municípios que formam o território do Bico do Papagaio numa das regiões do Estado com o maior poder de mobilização e de articulação, capaz de enfrentar as situações adversas, não somente do ponto de vista das organizações da sociedade civil e também na organização da produção. Resultando num capital social que ainda insistem em melhorias no processo de desenvolvimento do território (Cf. SOUZA, 2009).

O extrativismo é a principal realidade para o coco babaçu. Destaca-se que o babaçu está presente em 11 estados brasileiros, distribuídos em 279 municípios com uma abrangência de 13 a 18 milhões de hectares e com diversas potencialidades de exploração do babaçu como atividade econômica (Cf. DESER, 2007). Segundo Barros (2012), no Bico do

Papagaio, no estado do Tocantins, apesar da adequada organização empresarial da Tobasa Bioindustrial, verifica-se que boa parte da produção ainda é realizada de forma primitiva (manual) pelas famílias extrativistas, sejam as quebradeiras ou os indígenas, sendo esta a principal renda de muitas destas famílias. Além do desenvolvimento econômico dessas famílias extrativistas, o APL do babaçu tem ajudando a promover o equilíbrio econômico regional.

Desenvolver agentes para essa consciência ambiental e demonstração da verdadeira função do extrativismo do coco babaçu é essencial. Evidencia-se que o APL do babaçu gera diversos produtos e subprodutos e ajuda na subsistência de famílias que vivem do extrativismo, diminuindo assim o êxodo rural e colaborando para a conservação do meio ambiente.

Apesar da queda da produção do babaçu devido ao êxodo de várias famílias esta ainda é uma cadeia muito influente, devido a sua importância econômica, social e cultural. Da mesma forma, que apresenta grande relevância para a identidade e cultura do povo Apinayé. A produção industrial mais aprimorada fica a cargo da Tobasa Bioindustrial, nas nuances também do desenvolvimento e geração de emprego e renda (Cf. CARRAZZA; ÁVILA; SILVA, 2012).

5. *As perspectivas do apl do babaçu: uma análise discursiva*

Analisando-se os discursos, nota-se que ao longo do século XX, o trabalho das quebradeiras do coco babaçu é tradicional em parte do Piauí, no Maranhão, norte do Goiás e Pará. Destaque que na década de 1980, surge o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MI-QCB), em defesa dos babaçuais e da posse da terra.

Viveram como protagonistas as mulheres, que começaram a se reunir em clubes de mães e reuniões das mulheres das comunidades rurais, porque a participação feminina em sindicatos era proibida na época (Cf. BOLONHÊS, SILVEIRA, ABREU, 2013).

Merecem destaque a organização dessas mulheres nos municípios de Esperantina-TO e São Miguel do Tocantins-TO, conforme figura 1 que segue:

Figura 1: Quebradeiras de coco.



Fonte: Rocha (2006).

Neste espaço de conflitos, essas agentes (mulheres) lutavam contra o impedimento dos proprietários de terras que proibiam ou dificultavam a atividade de coleta e de quebra do coco, cercando as palmeiras que estavam em suas terras ou derrubando as mesmas (Cf. ROCHA, 2006).

Quanto aos indígenas, vale a caracterização que o povo apinayé são pertencentes ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê. Esta etnia habita o Estado do Tocantins, no entorno do 1 município de Tocantinópolis, possuindo população de 2.498 habitantes (Cf. DSEI, 2020), distribuídos por 24 aldeias (Cf. SEDUC, 2020), distante 550 km da capital Palmas-TO. Evidencia-se que a Fundação Nacional do Índio (Cf. FUNAI, 2015) aponta o babaçu como uma espécie da biodiversidade que tem importância fundamental na manutenção do modo de vida e da cultura Apinayé.

Até porque ela promove a geração de renda e a ampliação das fontes de alimentação, conforme destacam Silva e Albuquerque (2021). De forma que alguns projetos são construídos para promover o resgate de conhecimentos tradicionais sobre os usos e costumes associados ao babaçu, o fortalecimento cultural, a discussão sobre o manejo sustentável dessa espécie e a gestão ambiental na terra indígena Apinayé, consoante ao evidenciado por Silva (2022), bem como na produção de artesanato a partir dos produtos naturais que possuem no seu entorno, consoante ao observado na figura 2:

Figura 2: Os apinayé e o coco babaçu.



Fonte: PEMPXÀ (2017).

No tocante à produção de carvão e óleo vegetal do babaçu, destaca-

se que a Tobasa Bioindustrial de Babaçu S/A é uma empresa brasileira, localizada na cidade de Tocantinópolis-TO, pioneira no desenvolvimento de tecnologias e processos para o extrativismo florestal e o aproveitamento integral do coco de babaçu, a qual gera “economia circular” e “soluções sustentáveis” para diversos setores da indústria. A Companhia contempla em seu parque industrial – com 175.000 m² de área total – a maior fábrica de carvão ativado de coco da América Latina (Cf. TOBASA, 2016), de acordo com a figura 3 que segue:

Figura 3: Empresa Tobasa.



Fonte: Tobasa (2016).

Comercialmente, o babaçu é uma palmeira de grande importância econômica, pois de seu coco se extrai óleo, farinha de mesocarpo e sabonete, produtos cujos processos de industrialização estão em constante aprimoramento pelos cientistas, face ao discurso de prosperidade e o oportunidades no setor.

6. Considerações finais

Conclui-se que os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são aglomerações de empresas e empreendimentos, localizados em um mesmo território, que apresentam especialização para desenvolvimento dos agentes envolvidos, como no caso do coco babaçu no norte do estado do Tocantins, na região denominada Bico do Papagaio.

Notou-se quanto à relevância das quebraadeiras de coco, faz-se necessário compreender o papel exercido pelas mulheres, inclusive com uma pluralidade de grupos de vivenciam de maneira distintas a relação com o extrativismo.

Compreendeu-se que é massiva a interação dos povos Apinayé com a sociedade, até mesmo no ato de materializar e capitalizar recursos, e isso ocorre, na relação com o extrativismo do babaçu.

Por fim, quanto ao discurso da empresa TOBASA, vê-se que ocorre a inovação no desenvolvimento da cadeia de suprimento e no aproveitamento integral do coco de babaçu, que envolve desde a quebra, a cata e a coleta do fruto até o processamento tecnológico de seus produtos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Valderiza. Projetos de Desenvolvimento e Quebradeiras de Coco Babaçu. *Anais do I Seminário de Desenvolvimento Regional*, Estado e Sociedade, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://unuhos.pedagogem.com.br/revista/rbeur> Acesso em: 27fev2022.

BOLONHÊS, Alice Cristófar; OLIVEIRAS, Pedro Sonego de; ABREU, Kate Dayana. *Relatório de Pesquisa – Projeto Conexão Local “Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco”*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2013. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/>. Acesso em: 9 mar2022.

CARRAZZA, L. R.; ÁVILA, J. C. C.; SILVA, M. L. *Manual Tecnológico de Aproveitamento Integral do Fruto e da Folha do Babaçu (Attalea spp.)*. Brasília. 2012.

CASTRO, A. M. G. *Cadeia produtiva e prospecção tecnológica como ferramentas para a gestão da competitividade*. Brasília: Embrapa, 2003.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M. *Globalização e inovação localizada: Experiências de Sistemas Locais no Mercosul*. Brasília: IBICT/IEL, 2009.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 173-9, 1990.

GALLIANO, A. G. *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1999.

GREGOLIN, M. R. F. V. Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações. *ALFA. Revista de Linguística*, v. 39, p. 13-22, 1995.

KAWASAKI, C. S. Universidades Públicas e Sociedade: uma parceria necessária. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 239-257, 1997.

LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E. *Globalização e inovação localizada*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

PARREIRA, Luiz Eduardo. *Negócios solidários em cadeias produtivas: protagonismo coletivo e desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: IPEA: ANPEC: Fundação Banco do Brasil, 2007.

ROCHA, Maria Regina Teixeira da. A Luta das mulheres quebradeiras de coco babaçu, pela liberação do coco preso e pela posse da terra. In: VII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural, *Anais...* Quito, 2006. Disponível em: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/> Acesso em: 4mar2022.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. de Laura Teixeira Motta. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, P. H. G. da; ALBUQUERQUE, F. E. As relações identitárias do povo Apinayé: um estudo a partir dos antropônimos. *Revista Linguística (Online)*, 2021.

SILVA, P. H. G. da. *Uma proposta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Mätyk e Tekator: contribuições para uma educação escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural*. Tese (Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – *Campus Araguaína*. Araguaína-TO, fevereiro de 2022.

SOUZA, Isa Fernandes. *Análise do distanciamento entre a Escola Agro-técnica Federal de Araguaína e os assentamentos do Bico do Papagaio*. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2009. 115f.

Outras fontes:

DESER. Departamento de Estudos Sócio Econômicos Rurais. *A cadeia produtiva do babaçu: estudo exploratório*. Curitiba, 2007.

DSEI/TO. Distrito Sanitário Especial Indígena do Estado do Tocantins do ano de 2020. Atenção à Saúde dos Povos Indígenas – Caracterização e Estágio da Implantação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas. Disponível em: <http://www.bvsde.paho.org/bvsapi>. Acesso em: 06mar 2022 (2016).

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. 2015. Povo Apinayé (TO) investe no coco babaçu para fomentar o etnodesenvolvimento. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3488>, Acesso

em 01fev2022.

MCTIC. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria nº 1.122, de 19.03.2020. Define as prioridades, no âmbito do (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023.

PEMPXÀ. (2017) – Associação União das Aldeias Apinajé (PEMPXÀ). Manifesto do povo Apinajé. Disponível em: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins no ano de 2020. Disponível em: <http://seduc.to.edu.br/educacaoindigena> Acesso em: 20jan2022.

TOBASA. Tobasa Bioindustrial de Babaçu S/A. Ações Socioambientais. 2016. Disponível em: <https://www.tobasa.com.br>.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: PRINCIPAIS AVANÇOS E DESAFIOS

Camila do Rosario Silva Barreto (UENF)

camiladorsbarreto@gmail.com

Raquel do Rosario Silva (UENF)

raqueldorsilva@gmail.com

Letícia Rangel de Azeredo (UENF)

leticiarangel645@gmail.com

Gabriela do Rosario Silva (UENF)

gabriela.silva@isepam.edu.br

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlena@uenf.br

RESUMO

A partir do ano de 1980, originaram-se, no Brasil, importantes mudanças no que se refere ao quesito educação. Tais assertivas são desencadeadas, principalmente, por intermédio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). Nesse sentido, emergiram normativas que tornaram pública a necessidade de uma educação escolar bilíngue e diferenciada para os povos indígenas, pautada nos interesses de cada comunidade, assim como a inclusão da temática indígena no currículo escolar da Educação Básica e a promoção de condições de acesso e permanência para esse público no Ensino Superior. Com isso, novas perspectivas de diversidade, identidades e relações culturais foram incluídas nos documentos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Em face das considerações, o presente trabalho objetiva discorrer acerca das principais normativas que têm direcionado as discussões atinentes à temática indígena no contexto educacional brasileiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, embasada por autores como: Brasil (1988), Brasil, (2008), Bergamaschii, Doebber, Brito (2018), Nascimento (2016), Tassinari (2001), dentre outros. Logo, em virtude da necessidade da compreensão do processo histórico imposto pela ideologia hegemônica eurocêntrica no decorrer da história do país, estratégias provenientes de políticas públicas em prol da educação étnico-racial precisaram ser implementadas.

Palavras-chave:

Identidade. Povos indígenas. Educação étnico-racial.

RESUMEN

A partir del año 1980, se produjeron en Brasil cambios importantes en materia de educación. Tales afirmaciones se desencadenan principalmente por medio de la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988 (CRFB/88). En ese sentido, surgieron normas que hicieron pública la necesidad de una educación escolar bilingüe y diferenciada para los pueblos indígenas, con base en los intereses de cada comunidad, así como la inclusión de temas indígenas en el currículo escolar de Educación Básica y la

promoción de condiciones de acceso y permanencia de este público en la Educación Superior. Con ello, nuevas perspectivas de diversidad, identidades y relaciones culturales fueron incluidas en los documentos establecidos por el Ministerio de Educación (MEC). En vista de estas consideraciones, el presente trabajo tiene como objetivo discutir las principales normas que han guiado las discusiones relacionadas con las cuestiones indígenas en el contexto educativo brasileño. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y documental, sustentada en autores como: Brasil (1988), Brasil, (2008), Bergamaschii, Doebber, Brito (2018), Nascimento (2016), Tassinari (2001), entre otros. Por lo tanto, ante la necesidad de comprender el proceso histórico impuesto por la ideología eurocéntrica hegemónica a lo largo de la historia del país, fue necesario implementar estrategias desde las políticas públicas a favor de la educación étnico-racial.

Palabras clave:

Identidad. Gente India. Educación étnico-racial.

1. Considerações iniciais

Em virtude das muitas reivindicações provenientes, sobretudo, das muitas lutas travadas pelos Movimentos Negro e Indígena, emergem nos finais de 1980, a expansão e democratização do acesso das camadas populares à educação no país. Nesse sentido, em grande parte por intermédio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), o Estado Brasileiro vem implementando programas e políticas públicas, inclusive de natureza afirmativa³⁸, afim de oportunizar a equidade e igualdade de oportunidades para populações historicamente excluídas da sociedade, desde os primórdios da formação do Brasil.

A partir desse contexto, o presente artigo tem como objetivo discurrir acerca das principais normativas que têm direcionado as discussões atinentes à temática indígena no contexto educacional brasileiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Para tal, parte-se dos seguintes aportes teóricos: Brasil (1988), Brasil, (2008), Bergamaschii, Doebber, Brito (2018), Nascimento (2016), Tassinari (2001), dentre outros.

Logo, em virtude da necessidade da compreensão do processo histórico imposto pela ideologia hegemônica eurocêntrica no decorrer da história do país, destaca-se a relevância das políticas públicas em prol do combate à discriminação étnico-racial no ambiente educativo.

³⁸ Em consonância com Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2007), as Políticas de Ação Afirmativa são políticas públicas e privadas que contribuem para a consolidação do princípio constitucional da igualdade material, bem como objetiva conter os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de aparência física, dentre outras.

2. Ações Afirmativas como medidas de enfrentamento ao processo de exclusão social

No Brasil, as primeiras expectativas relacionadas à Política de Ação Afirmativa emergem em 1930, como resposta ao ideário político nacionalista de uma suposta harmonia entre as raças, e pretendia corrigir as desigualdades socioeconômicas procedentes da discriminação, atual ou histórica, sofrida por grupos excluídos na sociedade brasileira. Nesse intento, foram implementados projetos para a criação de políticas específicas, com o objetivo de promover a democracia racial no País, incidindo como fundamentais, inclusive, no quesito educação (Cf. FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Com esse enfoque, os seus Artigos 6º, 205 a 214, preconizam a educação como direito social e cultural. Assim, a CRFB/88, ao reconhecer a pluralidade cultural brasileira determina que a educação escolar nas comunidades seja bilíngue, consolidando os primeiros investimentos em busca de uma educação intercultural e diversificada para os povos indígenas. no entanto (Cf. BEZERRA; GURGEL; BEZERRA, 2012; FERES JR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Logo, ao garantir a educação escolar indígena intercultural, a Carta Magna tornou público o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação pautada no respeito às especificidades educacionais próprias de cada povo, testificando, assim, a necessidade da compreensão do processo histórico imposto pela ideologia hegemônica eurocêntrica na confecção do sistema educacional brasileiro (Cf. BRASIL, 1988).

Nesse contexto, a fim da promoção da educação com base nas relações étnico-raciais, no dia 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Cf. BRASIL, 1996), angariando destaque como uma importante política pública nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN/96) assegura às comunidades indígenas o direito à educação escolar com enfoque no fortalecimento das práticas culturais e da língua materna. A Legislação nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, contribuindo, assim, para a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Nesse sentido, a SEPPIR enfatiza a importância das políticas afirmativas no combate às desigualdades. Com a criação da SEPRIR, o Governo Federal assumiu o compromisso com a criação de medidas em prol

de uma sociedade mais justa e igualitária, apontando diretrizes para a implementação de políticas direcionadas às melhorias de renda e da geração de emprego para as populações negras, indígenas e quilombolas, bem como almejou estimular o desenvolvimento econômico dos grupos discriminados na sociedade brasileira (Cf. SEPRIR, 2005).

Em virtude das diversas reivindicações do Movimento Indígena do Brasil, cujas iniciativas pretendiam a inclusão da temática indígena no currículo escolar, foi instituído, no dia 10 de março de 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação e das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio da Lei nº 11.645/08. A referida Lei alterou a Lei nº 9.394/96, já modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estipulando a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da Educação Básica.

Não obstante, a normativa passou a representar um dos pilares fundamentais, uma espécie de instrumento e de mecanismo político e ideológico para nortear a educação brasileira sobre a temática indígena nas escolas. Assim, iniciam-se as discussões para identificar os equívocos e os esquecimentos das leis anteriores no que se refere à valorização dos povos indígenas no ambiente educacional brasileiro (Cf. SOUZA, 2013).

Com esse intento, a legislação pretende estimular a educação étnico-racial para a construção de uma postura crítica dos profissionais da educação e dos alunos, em vistas ao reconhecimento e à valorização da diversidade sociocultural inerentes às culturas indígena e afro-brasileira, bem como das lutas travadas pela sobrevivência das histórias, das identidades e dos direitos da população negra e indígena, o que têm sido impedidos pelo preconceito e pela violência provenientes das questões que envolvem a sociedade, associadas à omissão do poder público no decurso da história (Cf. RIO DE JANEIRO, 2008).

Entretanto, após a implementação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, tornou-se possível consolidar novas tentativas, a fim de desconstruir concepções eurocêntricas, assim como estereótipos que têm se perpetuado na sociedade brasileira, o que contribui para que diversos grupos sejam inferiorizados, em virtude das diferenças culturais de que o País é composto.

Ademais, a consolidação da inclusão das temáticas indígena e afro-brasileira no currículo escolar demonstra o início do reconhecimento das suas relevâncias no âmbito da educação básica. Cabe ressaltar que essas

conquistas são resultantes das muitas lutas sociais e políticas travadas pelos grupos ligados aos movimentos indígenas e negros, os quais tiveram negadas as suas identidades, e historicamente têm sofrido com a marginalização e o preconceito relacionados às suas culturas.

3. A Política de Cotas e a inserção dos povos indígenas no ensino superior público brasileiro

Durante o seu processo de formação, o Brasil constituiu-se como uma nação eminentemente segregacionista e, por consequência, consolidou-se em contextos socioeconômicos excludentes, frutos de importantes elementos que expressam as raízes das mazelas sociais. Tais fatores incidem como basilares para que ocorra a marginalização das minorias étnicas, a saber, os negros, os indígenas e os mestiços, inclusive, no quesito educação. Assim, as desigualdades históricas fundamentadas pelo regime da escravidão, desde os primórdios da colonização, contribuíram para dar início às discussões sobre as políticas e/ou programas com enfoque afirmativo no cenário educacional brasileiro (Cf. SILVA, 2017). Nesse sentido, a presente seção consiste na análise das experiências da Política de Ação Afirmativa com o enfoque no Ensino superior, sobretudo, para os povos indígenas.

No que se refere à primeira atuação da Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro, Heringer (2002) concebe a Lei nº 5.465/68, também conhecida como “Lei do Boi”, promulgada anteriormente à CRFB/88, a qual determinou que instituições de ensino médio agrícola e universidades que tivessem cursos de Agricultura e Veterinária geridos pela União reservassem, de preferência, 30% das suas vagas anualmente para candidatos que residissem em cidades ou vilas com estabelecimentos de ensino médio nas suas proximidades e 50% das vagas para agricultores e seus filhos, mesmo que não possuíssem propriedades próprias, mas que fossem moradores da área rural com seus pais e familiares (SILVA, 2017). Entretanto, Moehlecke (2002) considera a CRFB/88 como o marco legal para a política no País, já que um quantitativo dos cargos públicos foi destinado para pessoas com deficiências físicas e cognitivas nas universidades brasileiras (Cf. FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As políticas de cunho afirmativo, no Brasil, atuam sob perspectivas sensíveis ao critério racial e socioeconômico, em que a raça, a condição financeira, dentre outros aspectos, são critérios basilares. Ademais, a Política de Cotas reserva um percentual de vagas para minorias políticas,

culturais e sociais no País. Na perspectiva das Cotas, a raça passa a ser considerada um critério irrestrito para a aquisição da vaga nas conjunturas das desigualdades sociais. Assim, o sistema de reservas de vagas desenvolve-se como uma modalidade aplicada em resposta à problemática elencada e em prol da igualdade de tratamento para sujeitos que durante séculos tiveram negadas a sua cidadania e as suas identidades.

Cabe mencionar que em cada país onde a política foi estruturada houve a necessidade de adaptações, bem como assumiram formatos diversificados, de modo, que se adequassem às realidades de cada nação. Desse modo, foram utilizadas diversas nomenclaturas para a política, a saber, na Índia e no Reino Unido, foi chamada de Discriminação Positiva; nos Estados Unidos, a política foi nomeada como Ação Afirmativa; no Sri Lanka, Padronização; Reflexos do caráter Nacional, na Nigéria e na Malásia; e na Indonésia, foi nomeada como Políticas Preferências para os “filhos da terra” (Cf. MOEHLECKE, 2002; MUNANGA, 2001; SILVA, 2017).

Nesse sentido, a Política de Cotas tem como objetivo compensar os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira, em virtude das disparidades oriundas do processo de dominação europeia e pela tentativa da homogeneização social e étnica proveniente do processo de colonização, assemelhando-se ao modelo proposto pelos Estados Unidos. Em consonância com Amaral (2006), no decorrer dos séculos, os processos de colonização estabeleceram relações de poder e de dominação que influenciaram a sociedade, bem como a concepção de direito, de identidade, de pertencimento, dentre outros aspectos.

No entanto, as primeiras experiências com o objetivo de incluir segmentos historicamente excluídos na educação superior brasileira foram dadas por intermédio da Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, pelas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro, à época, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF), ao reservarem um mínimo de 40% (quarenta por cento) de vagas nas referidas universidades, destacando-se como e pioneiras na adoção do sistema de cotas, já no processo seletivo 2002/2003, quando foi reservado um percentual de vagas para a população negra (pretos e pardos) (Cf. AMARAL, 2006).

Não obstante, é a partir de 2008, por intermédio da Lei nº 5.346, que foram propostas medidas concretas para o segmento populacional indígena nas universidades públicas brasileiras (Cf. BERGAMASCHII, DOEBBER; BRITO, 2018). Ao ser implementada, a Lei nº 5.346/2008

determinou que as universidades estaduais contempladas pela Política de Cotas deveriam cumprir os critérios, a saber,

I – 20% (vinte por cento) para os estudantes negros e indígenas; II – 20% (vinte por cento) para os estudantes oriundos da rede pública de ensino; III – 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

A Lei nº 5.346/2008 trouxe inovação ao decretar os Povos Indígenas no rol do público beneficiário da Política. Além disso, o quantitativo destinado para esse segmento passou a ser considerado juntamente com o percentual reservado para a população negra, isto é, 20% das vagas, previsto no inciso I do artigo 2º, que estabeleceu o sistema nas universidades supramencionadas. Nesse sentido, as universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro tiveram que se adequar ao novo modelo de cotas (Cf. RIO DE JANEIRO, 2018).

Com o advento da Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008, todos os públicos contemplados pelas leis anteriores permanecem amparados pela normativa supramencionada, que inovou ao abarcar os povos indígenas como alvo da política, normativa prorrogada pela Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018, a qual vigora até os dias atuais (Cf. RIO DE JANEIRO, 2018).

Nessa perspectiva, Lima (2007) enfatiza que antes da existência do sistema de cotas o acesso dos povos indígenas às universidades públicas era muito incipiente. Logo, as cotas apresentam-se como importantes mecanismos para que estudantes indígenas possam prosseguir com os estudos. Ademais, a utilização da política no ensino superior contribui para que estudantes indígenas acessem universidades de melhores qualidades.

Em virtude dos processos de exclusão, agravados principalmente pelas vulnerabilidades sociais, não havia representatividade de pessoas negras, de indígenas, de alunos oriundos das classes menos abastadas e de pessoas com deficiências nas universidades do país. De acordo com Vieira e Medeiros (2012), com a adoção das Ações Afirmativas, torna-se possível começar a intervir para que indivíduos em subalternidade alcancem condições de igualdade, independentemente da cor, da raça, do gênero, da nacionalidade, da orientação sexual, dentre outros aspectos. Assim, a fim de provê oportunidades iguais para todos, o Estado brasileiro teve que se posicionar, por intermédio da criação de políticas, em prol do combate às desigualdades e às discriminações étnico-raciais e sociais.

Assim, os povos indígenas, ao ocuparem postos universitários, estão tendo a oportunidade, por meio as cotas, de quebrarem paradigmas impostos sobre eles, bem como de reafirmarem as suas identidades, porquanto, no decorrer da construção histórica do Brasil, os povos indígenas foram impedidos de expressarem e vivenciarem a sua cultura, o direito à cidadania, ao protagonismo, à preservação de suas terras, às tradições, às línguas e às crenças.

4. Considerações finais

O presente artigo intencionou discorrer acerca das principais normativas que têm direcionado as discussões atinentes à temática indígena no contexto educacional brasileiro. Assim, a CRFB/88, com vistas ao processo de redemocratização e na conjuntura das falências dos modelos do socialismo real, enfatiza a importância da inserção de políticas públicas para o enfrentamento da elitização do ensino superior brasileiro. Nesse sentido, a Carta Magna apresentou-se como o primeiro documento garantidor da necessidade de políticas com enfoque na inclusão de minorias étnicas e no combate à desigualdade social no território nacional.

Durante muito tempo, uma parcela expressiva da sociedade, formada principalmente por pretos, pardos e indígenas têm sido vítimas de injustiças e violências, bem como lhes têm sido negados direitos básicos que toda a população brasileira deve usufruir. Logo, a implementação de políticas públicas de cunho afirmativo contribui para a inserção de segmentos populacionais injustiçados, isto é, para minimizar a discriminação social e, sobretudo, racial que determinados grupos étnicos têm sofrido no decorrer da história, bem para o reavivamento de identidades apagadas no decurso da história.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do caso UENF*, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: set. 2020. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: Acesso em: nov. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, v. 99, n. 251, p. 37-53, Brasília, jan./abr. 2018.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. *A Política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social*. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/12650/9213>. Acesso em: nov.2022.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. História da ação afirmativa no Brasil. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477-06.pdf>. Acesso em: nov.2022.

HERINGER, Rosana. *Promoção da igualdade racial no brasil: um objetivo democrático*. Teoria e pesquisa 42 e 43 janeiro - julho de 2003. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unb_ar_tigo_2003_RHeringer.pdf. Acesso em: set.2022.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais*. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf>. Acesso em: nov.2022.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, p. 31-3, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>. Acesso em: ago.2022.

NASCIMENTO, Aparecida. *A política de cotas na Universidade Federal do Ceará*: processo de implementação e cotistas. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19697>. Acesso em: nov.2022.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador)*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: out. 2022.

SOUZA, I. A Lei nº 11.645 e a educação básica. In: URQUIZA, A.; HILÁRIO, Aguilera (Orgs). *Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 305-31

SILVA, Gabriela do Rosario. *A Política de cotas étnico-raciais como instrumento de inclusão social e afirmação da identidade negra: um olhar a partir dos discursos de estudantes cotistas da UENF e da UFF*. Campos dos Goytacazes-RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2017.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M.K.L. (Orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

Outras fontes:

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181_CotasRaciais_AUGUSTOWERNECK.pdf. Acesso em: jun. 2022.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018. Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=53&url=L2NvbnRsZWkubnNmL2M4YWwOTAwMDI1ZmVlZjYw-MzI1NjRIYzAwNjBkZmZmL-zgyYWIxY2ZhOTNmY2Y4OTA4MzI1ODMxYzAwNWU2OG-NiP09wZW5Eb2N1bWVudA==. Acesso em: jan. 2022.

SEPPPIR. 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Disponível: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Igualdade_Racial/decreto_regimento_1_conferencia_promocao_igualade_racial.pdf. Acesso em: out.2022.

**O ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA À LUZ DO DOCUMENTO
CURRICULAR DO TOCANTINS (DCT)**

Franqueslane Ferreira de Lima (UFNT)

franqueslane@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)

karylleila@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este artigo visa discutir o tratamento dado ao estudo do Léxico no Documento Curricular do Tocantins (DCT) de Língua Portuguesa Fundamental – Anos Finais, apresentando algumas reflexões de estudos bibliográficos. Observa-se que apesar da relevância do tema no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, não é considerado um trabalho importante nas salas de aula, tornando-se marginalizado pela pouca inserção dessa temática nas aulas. Observa-se uma predominância do estudo gramatical que é culturalmente referendado pela sociedade, que acredita que para dominar o idioma deve-se conhecer e dominar as regras gramaticais da língua, começando a ser inserido a partir dos novos documentos curriculares oficiais. Compreende-se, que é urgente a (re)formulação da nossa prática pedagógica, valorizando o estudo lexical, como uma forma de aprimoramento do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave:

Ensino. Léxico. Documento Curricular do Tocantins.

ABSTRACT

This article aims to discuss the treatment given to the study of the Lexicon in the Tocantins Curricular Document (DCT) of Elementary Portuguese Language – Final Years, presenting some reflections on bibliographic studies. It is observed that despite the relevance of the theme in the teaching and learning process of the mother tongue, it is not considered an important work in the classrooms, becoming marginalized by the little insertion of this theme in the classes. There is a predominance of grammatical study that is culturally endorsed by society, which believes that to master the language one must know and master the grammatical rules of the language, starting to be inserted from the new official curriculum documents. It is understood that it is urgent to (re)formulate our pedagogical practice, valuing the lexical study, as a way of improving the process of acquiring reading and writing.

Keywords:

Lexicon. Teaching. Tocantins Curriculum Document.

1. Introdução

O presente trabalho visa apresentar um estudo teórico e reflexivo

sobre alguns dados referentes ao ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. Reconhecendo-se a relevância dessa temática para o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita como um processo que ocorrerá durante a vida dos cidadãos que formamos, pois precisarão se expressar no seu cotidiano e atuar em diversas áreas do conhecimento e social.

Ao afirmarmos que a linguagem constitui o sujeito, assumimos o posicionamento que sua identidade é construída discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar e escrever com os professores. Entendendo assim que a essência da linguagem é dialógica (Cf. BARKTHIN, 1953; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Portanto, os intercâmbios acadêmicos são essenciais para o processo de formação do aluno.

Essa visão está vinculada à concepção de léxico como patrimônio cultural imaterial de um povo:

Quando estudamos o léxico de uma língua, entendemos que é nesse nível em que as relações linguísticas e extralinguísticas mais se sobressaem, pois há laços íntimos que ligam o léxico à cultura de um povo [...] Podemos dizer que o léxico é o tesouro vocabular formado por símbolos verbais da cultura registrados no decorrer de sua história, constituindo a fisionomia de um povo (MARTINS, ZAVAGLIA, 2014, p. 83)

Quando analisado dessa forma, o estudo do léxico é primordial para o desenvolvimento integral do aluno enquanto sujeito de transformação social, pois o uso da linguagem lhe permitirá participar e integrar culturalmente e socialmente dos grupos em que está inserido.

O antropólogo Edward Sapir (1969) afirma que é através do sistema linguístico, ou seja, do léxico, que os indivíduos se expressam e expressam seus valores, construindo a história, tornando-se necessário estudar a língua inserida na cultura.

Partindo desse princípio, fica evidente a importância do léxico no ensino de língua materna, como uma abordagem textual desse ensino lexical, reconhecendo que a escolha do léxico está diretamente relacionada à atividade discursiva e que a maneira que utilizamos os recursos de textualização, como a coesão e a coerência, sempre estarão relacionados às propriedades lexicais. Com base nesse reconhecimento, esperamos neste trabalho proporcionar uma reflexão sobre como poderiam ser tratadas as questões relativas à ampliação da competência lexical dos estudantes, em um trabalho de leitura de textos.

2. Breve abordagem do ensino lexical na língua materna

Antes de abordar o tema léxico analisemos o significado da palavra lexicologia. Segundo o *Minidicionário da língua portuguesa* (CF. SILVEIRA BUENO, 2007, p. 470), “lexicologia” significa parte da gramática que trata da etimologia das palavras e das diversas acepções; estudo dos elementos da formação das palavras.

Ao sair da faculdade o professor se depara com os documentos oficiais onde o estudo do léxico é abordado e sua inserção na prática pedagógica depende exclusivamente do conhecimento acadêmico, quando ele não adquiriu essa formação, deixa-o sem saber como proceder, optando por utilizar na maioria das vezes a abordagem sugerida nos livros didáticos.

O que torna esse trabalho ineficaz, pois ao observá-lo nos materiais didáticos quase não o encontramos, Antunes (2012) corrobora com esse pensamento ao abordar que

Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de “formação de palavras”, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa. Também pouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. (ANTUNES, 2012, p. 20)

Na prática, o professor como responsável e participante ativo no processo educativo, deverá contribuir para a modificação dessa realidade ainda presente em nossas instituições educacionais, com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que garantam a aquisição de conhecimentos lexicais, pois é de suma importância esse trabalho para melhoria do processo de ensino e aprendizagem da competência leitora e escritora. Lembrando que garantir estas oportunidades é responsabilidade da escola.

Este trabalho não tem a finalidade de apontar fórmulas prontas para cada problema diagnosticado no ensino lexical, mas de indicar alguns caminhos que podem ser percorridos na busca de preparo do atendimento dessas habilidades, dando-lhes as oportunidades que os documentos legais garantem.

3. Estudo do léxico

Nesse estudo, adotaremos para fins de fundamentação teórica do

nosso trabalho a lexicologia como a disciplina que se ocupa do léxico como a totalidade das palavras de uma língua, interiorizada por parte dos falantes de uma língua (Cf. VILELA, 1994). Sendo assim uma abordagem linguística de forma interseccional abordando-a como essencial à produção do discurso e necessária a estrutura interna do léxico.

Destacamos que segundo estudo de Mantovani (2015), o estudo científico do léxico é uma preocupação recente, obtendo registro da Lexicologia nos currículos dos cursos de Letras em algumas universidades do país apenas na década de 70. Esse interesse pode estar relacionado com a compreensão e valorização do conjunto de vocabulários adotados pelos falantes de uma determinada língua de forma a adquirir esse vocabulário juntamente com a cultura dessa sociedade.

De acordo com Antunes (2012) o estudo lexical está relacionado com estudo gramatical, mais especificamente à morfossintaxe e à fonologia, constituindo assim um grande componente da língua. Nesta linha de raciocínio, a autora ainda ressalta que “Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua” (ANTUNES, 2012, p. 27). Esse pensamento prova que é imprescindível trabalhar essa temática nas aulas de língua portuguesa, demonstrando a necessidade de inseri-lo na prática pedagógica do professor.

Analizando esse posicionamento, verificamos que o léxico exerce um papel fundamental na interação dos indivíduos com o mundo, pois é através dele que compreendemos e (re)significamos nossas relações exteriores. Toda discussão apresentada deixa claro que precisamos aprimorar esse trabalho em nossas aulas de língua materna. Sendo o primeiro passo, a apropriação dessa temática nos documentos curriculares para a modificação dessa realidade que segundo Antunes (2012), ainda ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares.

Como disserta Biderman (2001, p. 20), “todo conhecimento do universo é transferido para o léxico em virtude da relação que se estabelece entre cada um dos itenslexicais discretos e o espaço referencial designado”. Assim percebemos que esse conhecimento linguístico será fundamental para que o aluno obtenha sucesso no seu processo de aprendizagem.

Pode-se afirmar que ele também é uma condição para a leitura de mundo por parte dos usuários de uma língua e fonte importante de informações sobre a cultura, a história e a identidade das comunidades que dele se utilizam. Este é o viés adotado por Biderman (2001, p. 198), quando afirma que o léxico abrange “todo o universo da significação, o que inclui

toda a nomenclatura e a interpretação da realidade”.

4. A abordagem lexical nos documentos oficiais

Iniciaremos, analisando a relação entre a educação básica e o ensino de língua materna. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a educação básica compõe-se da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, abordando assim boa parte da fundamentação da vida de um indivíduo. O período em que passará na escola, sua infância e adolescência, lhe dará as bases formativas necessárias para um pleno desenvolvimento social e as habilidades para a continuidade de seu percurso até o ensino superior. Segundo Ferrarezi,

É interessante notar que o ensino da língua materna é destaque nessa lei para os ensinos fundamental e médio (artigos 32, parágrafo 3º e 36, inciso I), não se falando nada para esse ensino para a educação infantil. Entretanto, nos parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para a educação infantil, que constituem documentação oficial do MEC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, existe um volume quase todo dedicado ao ensino das habilidades de linguagem, incluindo a leitura e a escrita, o que nos leva a entender que a língua materna ocupa espaço de relevo também nessa fase. (FERRAREZI, 2018, p. 18)

No Ensino Fundamental, o documento traz como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2016, p. 137)

Assim, o sujeito em aprendizagem deve ouvir, falar, ler e escrever bem e através de tais habilidades assimiladas de forma eficaz, atuar como ser social e utilizar a língua como instrumento de interação, compreensão do mundo e de seus valores, bem como desenvolver-se pessoalmente e criticamente. Nesta mesma fase, dando continuidade, o discente deve então iniciar e aprimorar suas reflexões sobre a língua, mais especificamente sobre a gramática, o que é sistematizado e aprofundado no ensino médio, não devendo deixar de ver a língua como um caminho ao conhecimento, comunicação e cidadania.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ampliação

do léxico por parte dos estudantes é primordial para a plena aquisição dos objetivos propostos nos documentos oficiais de língua materna.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20)

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2016, p. 65)

Ao analisarmos especificamente o ciclo desse estudo (Fundamental II), encontramos um detalhamento das habilidades requeridas nas competências leitora e escritora, a competência que envolve o eixo de análise linguística e semiótica, onde explana-se:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (metacognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo do gênero.

[...] Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de

produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social, atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 79)

O documento ainda apresenta as habilidades que o aluno precisa desenvolver, como conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalidades epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.

A BNCC enfatiza que tem como competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental os seguintes itens:

- [...] **1.** Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- 2.** Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- 3.** Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- 4.** Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- 5.** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênerotextual.
- 6.** Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- 7.** Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85)

Dessa forma, percebe-se que o ensino do léxico não tem um item específico que faz referências a esse campo de conhecimento, ou seja, esse trabalho acaba por vir em segundo plano tendo em vista que em nenhum momento é mencionado, vindo assim como acessório no estudo das palavras e expressões, através dos textos de diferentes gêneros. Essa dinâmica até permite a abordagem do estudo lexical, mas de forma superficial e às vezes mecânica, pois não trabalha o contexto cultural e a vivência do aluno.

2. Análise lexical do Documento Curricular do Tocantins

Com o objetivo de analisar o estudo do léxico na rede de ensino que atuamos, passaremos ao estudo da versão homologada do DCT (Tocantins, 2019), onde podemos verificar a indicação desse trabalho na aparição do objeto de conhecimento denominado como “léxico/morfologia” a ser abordado no 6º, 7º e 8º anos sob as habilidades:

- **(EF06LP04)** Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

Nessa habilidade, traz-se uma sugestão pedagógica com a orientação voltada para o trabalho do léxico:

Essa habilidade pressupõe a construção prévia ou conexa de conhecimentos morfosintáticos relacionados a três classes de palavras (substantivos, adjetivos, verbos) e a modos verbais e categorias gramaticais a elas relacionadas. Convém lembrar, ainda, que as concordâncias verbal e nominal, assim como a manutenção e a correlação dos tempos verbais implicadas nessa habilidade colaboram para a coesão e a coerência na escrita. É pertinente incluir no estudo dos léxicos palavras próprias da nossa região. (Estudos dos nomes de lugares: Toponímia) (TOCANTINS, 2019, p. 148)

- **(EF07LP03)** Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
- **(EF67LP35)** Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
- **(EF07LP09)** Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
- **(EF08LP05)** Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Nota-se na abordagem da temática no documento da rede estadual que este também traz também o texto como centralidade do objeto de ensino da língua materna, tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem da competência da leitura e escrita, entretanto, ocorre uma restrição do lexical ao uso da língua, o que estudando apenas o documento impossibilita a sua contextualização, pois não se trabalha a vivência do aluno. Ressalto que não apresento a reflexão sobre o idioma como um método errado, a crítica está relacionada a limitação desse processo apenas aos estudos gramaticais e morfológicos, deixando de lado um tema base para o alcance das metas apresentadas nas competências gerais.

Com base no material citado, é possível confirmar o pensamento de Antunes (2012):

Por muitas razões históricas, sobejamente exploradas em diversos estudos, a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um quase monopólio, deixando fora de análise os outros componentes que tornam possível a atividade de comunicação verbal. Consequentemente, o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua. (ANTUNES, 2012, p. 20)

O trabalho com o léxico até aparece nos documentos curriculares sob outras perspectivas envolvendo coesão e coerência entre outros, ou seja, o estudo lexical está inserido, porém isso ocorre de forma tímida e muitas vezes imperceptível para quem vai ministrar a aula, impossibilitando que esta seja dada de forma mais proveitosa, envolvendo o aluno no processo de ensino aprendizagem.

Na prática de sala de aula e pautados no currículo, esquecemos que a língua abrange muito mais do que apenas gramática, deixamos de nos

lembrar a existência do léxico, que por sua vez ultrapassa os limites de uma simplória lista de palavras, sendo este o responsável pela formação de uma teia de significados possíveis, não devendo assim ocupar um lugar tão irrelevante nas aulas de língua materna, e sim ser trabalhado juntamente com a gramática.

Dessa forma, a limitação na exploração do léxico compromete a qualidade da produção oral e escrita dos alunos, influenciando nos resultados dos objetivos de análise e reflexão da língua propostos para o ensino fundamental nos documentos oficiais.

3. Considerações finais

Nesta perspectiva, podemos apontar como forma de obter êxito no estudo, exploração e desenvolvimento do léxico a inclusão dessa temática na formação docente tanto inicial como continuada.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação.

Pela afirmação anterior, entendemos que o processo de formação continuada dos professores constitui-se em necessidade emergente no atual contexto sócio educacional para o estudo coerente do léxico.

Outro ponto que também merece destaque nesse trabalho é a discussão do ensino do léxico além do estudo gramatical muito presente na nossa escolha metodológica nas aulas de língua materna. Ultrapassar esses limites dos documentos curriculares é essencial para a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos de forma competente.

Diante desses desafios, espera-se que este artigo tenha conseguido despertar nos professores de língua materna o interesse pelo estudo e a implementação do léxico em suas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Território das palavras*. Estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2007.

BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, (1988 [1929]).

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016. Arquivo digital.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: Mec/Sef, 1998.

BIDERMAN, M T. C. *Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, PAULO. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRAREZI, C. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MANTOVANI, Giselle. Estudos do léxico no Brasil: marcas de uma trajetória. *Revista GTLex*, v. 1, n. 1, p. 6-10, Uberlândia, 2015.

MARTINS, S. de C.; ZAVAGLIA, C. Léxico e cores: as expressões cromáticas contribuindo para a ampliação lexical. *Revista Trama*, v. 10, n. 20, p. 83-96, 2014.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAPIR, E. *A Linguística como Ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SEABRA, M. C. T. C. de; Língua, cultura, léxico, In: _____. *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 65-84 (DOI 10.5151/9788580391176-0004)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILELA, M. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

O FEMINISMO EM HESTER PRYNNE

Juan Rodrigues da Cruz (UFF e SME-RJ)³⁹
juanrodrigues@id.uff.br

RESUMO

Através da leitura de ‘A Letra Escarlate’ (1850), do autor estadunidense Nathaniel Hawthorne (1804–1864), o trabalho pretende analisar o perfil da protagonista da obra, Hester Prynne, para identificar, em sua trajetória, de pária da sociedade retratada na narrativa à dona de suas história e voz, atitudes que demonstrem um posicionamento feminista, ainda que de modo implícito. Seria, assim, essa mudança de perfil, a maior marca do feminismo na personagem? Para isso, será necessário também entender o enquadramento de Hester dentro e fora do conjunto de mulheres retratado na obra, considerando os contextos social, cultural e histórico apresentados por Hawthorne em sua obra mais comercialmente popular.

Palavras-chave:

Feminismo. Hester Prynne. ‘A Letra Escarlate’.

ABSTRACT

After conveying an attentive reading of American author Nathaniel Hawthorne’s novel ‘The Scarlet Letter’ (1850), we intend to analyze the profile of its main character, Hester Prynne, as to identify, in the happenings of her life, from a social outcast to the author of her own history and owner of her own voice, attitudes that reveal a feminist approach, even if subtly. Could, as such, the change in Hester’s profile the biggest symbol of feminist thinking and acting found in the character? In order to fulfill that objective, it’s needed to understand the position of Prynne in and out of the group of women depicted in the novel, considering the social, cultural and historical contexts presented by Hawthorne.

Keywords:

Feminism. Hester Prynne. ‘The Scarlet Letter’.

1. Introdução à obra e ao autor

Nathaniel Hawthorne, autor do romance aqui analisado, viveu entre 1804 e 1864. Ele nasceu na cidade de Salem, que atualmente faz parte do estado de Massachusetts/EUA, local com o qual sua família tem uma longa e forte relação. Tal relação é apresentada por especialistas em literatura estadunidense como VanSpanckeren (2006), os quais apresentam que um

³⁹ Este trabalho é uma adaptação da monografia defendida em banca pública como requisito para conclusão de curso de graduação (Licenciatura em Letras – Português/Inglês) pelo autor, em dezembro de 2016, na Universidade Veiga de Almeida.

antepassado do autor, seu tataravô John Hathorne (1641–1717), participou como juiz num evento mundialmente conhecido que ocorreu na cidade, no fim do século XVII: o julgamento das supostas bruxas. Durante tal ocorrido, várias pessoas foram acusadas e condenadas por bruxaria, sendo posteriormente executadas ou presas (condição na qual muitas acabavam morrendo). Atualmente, todavia, não existe evidência concreta de que bruxas tenham de fato em algum momento existido na localidade, sendo esse considerado um episódio de histeria em massa, símbolo do extremismo religioso nos Estados Unidos coloniais.

Ao tomar ciência da sua relação com John, e num ímpeto de tentar se distanciar de seu passado, o autor alterou seu sobrenome, ainda que minimamente: de *Hathorne* para *Hawthorne*. A própria história de Hester Prynne foi inspirada na criação puritana que o autor recebeu e no seu desejo de tanto afirmá-la quanto negá-la. Por mais de uma década a história de uma mulher condenada a usar uma enorme letra A em seu vestido como marca de um pecado por ela cometido assombrava o autor, que queria refletir em sua obra sobre os rígidos puritanos que se dedicavam a Deus, à disciplina e ao trabalho.

A primeira publicação de Nathaniel, o romance “Fanshawe” (1828), foi lançado anonimamente. Diversas obras suas têm como cenário a Nova Inglaterra puritana, e “A Letra Escarlate” se tornou uma representação clássica da época, apesar de ter sido considerado um livro audacioso e até mesmo subversivo à sua época. Sobre o estilo do autor, Liukonnen (2008) ainda traça um paralelo entre Nathaniel e seu contemporâneo Edgar Allan Poe (1809–1849), autor reconhecido por suas histórias com elementos sobrenaturais e góticos, ao dizer que Hawthorne também abordava em suas obras uma visão pessimista da natureza humana. Isto é: ele mostrava a seus leitores os lados ruins das pessoas e não uma realidade idealizada, romântica.

“A Letra Escarlate”, livro originalmente lançado em 1850, é considerado um clássico da literatura estadunidense, sendo bem recebido pela crítica especializada. Com o tempo, ele deu origem a inúmeras adaptações, como no mínimo 11 filmes e mãos de 15 óperas. A história situa-se na cidade de Boston, outro local cuja importância histórica também é amplamente reconhecida, uma vez que ali aconteceram eventos chave do nascimento do que hoje são os Estados Unidos da América. O mais famoso destes é a festa do chá de 1773, quando colonos insatisfeitos com a taxa excessiva de impostos pela metrópole inglesa atiraram um carregamento de chá pertencente à Companhia Britânica das Índias Orientais nas águas

do porto da cidade.

A obra descreve a trajetória de Hester Prynne, mulher que começa a narrativa sendo exposta publicamente num palanque de frente à toda a cidade. Ela havia recentemente dado luz a um bebê cuja paternidade era desconhecida. Acreditava-se que Hester havia cometido adultério, já que até onde se sabia seu marido havia desaparecido no mar: logo, ele não poderia ser o pai. Essa suposta transgressão, para a sociedade retratada, altamente religiosa, era vista como um crime e deveria ser rigorosamente punida, visto que se tratava também de uma afronta à palavra de Deus⁴⁰. Pearl, filha de Hester, tem em seu nome a revelação de sua importância e preciosidade para com sua mãe (*Pearl* = pérola). Prynne poderia ter sido condenada à morte, como revela o trecho abaixo, mas teve sua vida poupada: sua punição seria, apenas, usar uma enorme letra A bordada em seu vestido, símbolo-mor de sua transgressão. Hester posteriormente muda-se para uma floresta, onde vive isolada e reclusa, distante do contato com outras pessoas.

A pena poderia ser a morte. Mas, com sua grande misericórdia e ternura de coração, condenaram a senhora Prynne a apenas três horas de exposição no local.

É necessário apresentar os temas e a simbologia apresentados na obra. De temas destacam-se o pecado; o conflito individualidade x conformidade; a vingança; a natureza e o sobrenatural/o oculto. Já o simbolismo inclui, entre vários outros, a letra escarlata usada por Hester em seu vestido – imagem que dá nome ao livro; o palanque onde a protagonista é exposta; o Sol e seu brilho e a floresta para a qual Hester se muda, descrita como um local de sombras e escuridão, frequentado supostamente por entidades sobrenaturais.

Ghasemi (2009), por fim, afirma que a obra nos mostra mais uma parte do interminável conflito entre indivíduos x sociedade, onde a temática do conflito entre aparência e realidade tem papel central e mescla-se em diversos elementos da narrativa. A relevância dessa temática jaz no fato de ela ser adotada pela cultura puritana para subjugar seus membros e esconder a verdade, e pela protagonista, que ganha uma nova identidade e viola os códigos de conduta puritanos. Podemos simplificar isso em duas grandes oposições binárias: *Sociedade x Indivíduo* e *Religião x Amor*. Essas oposições podem ser encontradas em diversos momentos na narrativa: a sociedade era contra Hester devido à sua transgressão. Porém, a visão

⁴⁰ Lembrar dos Dez Mandamentos, conforme estabelecidos na Bíblia católica.

tida de Hester acaba sendo mudada ao longo da história: ela começa sendo criticada por demonstrar certo conhecimento acerca da Bíblia, mas acaba sendo enterrada ao lado de seu amante, o que mostra que a sociedade fica a favor do Indivíduo e o amor triunfa, ainda que em outro plano, este já-lém-existencial e espiritual.

2. Os puritanos

Não se pode analisar a obra sem considerar a forma que a religião é descrita nela. Deve-se lembrar que o autor descrevia uma sociedade colonial, considerando seus valores religiosos e morais, os quais como vimos acima são a base para o julgamento de Hester Prynne.

A sociedade descrita por Hawthorne seguia o puritanismo. Esse foi um movimento religioso protestante que envolveu os colonizadores ingleses nos Estados Unidos, com o intuito de promover uma total reforma da Igreja da Inglaterra, sendo também a principal tradição religiosa na história dos Estados Unidos. A religião e a devoção eram dois fatores fortemente presentes na vida puritana e, segundo tais preceitos, aquele que transgredisse alguma doutrina ou regra era passível de danação divina que levaria o pecador ao inferno.

Os puritanos, altamente letrados e educados para seu tempo, foram autores de uma extensa produção literária, a qual pode se dizer que constitui os primórdios da literatura estadunidense. Divide-se essa produção em três principais gêneros, conforme Carbonieri e Gava (2015): sermões, diários e poesia, cada um dos quais com expoentes (como Jonathan Edwards⁴¹ e Anne Bradstreet). Em comum, todos eles deixam clara a força que a crença religiosa tinha sobre os indivíduos, de certa maneira regendo todo âmbito da vida dos indivíduos e a forma com que eles interagiam na sociedade e em grupo.

2.1. A mulher puritana

Aqui dissertaremos sobre a mulher puritana e suas características,

⁴¹ Recomenda-se a leitura de “Sinners in the hand of an angry God” (em tradução livre: “Traidores na mão de um Deus irado”), clássico da literatura estadunidense, de autoria de Edwards. As pregações do autor causavam tanto furor que convenciam seus ouvintes de que, de fato, ele estava condenado à danação e à vida no inferno caso não seguisse os preceitos religiosos à risca.

fazendo paralelos com Hester como mulher puritana e analisando duas de suas relações mais fortes: com o reverendo Dimmesdale (reverendo com quem Hester se relacionou – pai de Pearl) e com Roger Chillingworth (marido de Hester, era um médico habilidoso, considerado como morto⁴²).

Na época em que a obra se passa, era extremamente incomum encontrar uma mulher erudita, visto que mulheres eram, segundo Lipsy, educadas para terem um futuro restrito às funções de dona de casa. Elas nunca teriam acesso às universidades e jamais publicariam algo que elas escreveram, pois seriam recebidas com horror e sofreriam reprovação pública.

Brewer (1995) afirma que, no período colonial estadunidense, a vida das pessoas girava, entre outros fatores, em torno de riquezas, religião e raça. A vida das mulheres, em específico, era caracterizada pela maternidade, já que grande parte delas ou amamentavam/cuidavam de crianças ou estavam grávidas – isto quando não faziam os dois ao mesmo tempo. A maternidade também não se limitava a somente um filho: como não havia forma de controle de natalidade tampouco meios contraceptivos, o comum era mulheres terem vários filhos - que raramente chegavam à vida adulta. Isso num período em que a expectativa de vida não passava os 30 anos.

Lipsy estabelece algumas características das mulheres puritanas: elas deveriam ser submissas e subordinadas, trabalhando com seus maridos como se em time. A mulher que agia conforme a vontade de Deus era considerada a ideal, a maior preciosidade de um marido, uma família e uma nação – não tendo qualquer autonomia. As mulheres também eram relegadas ao papel de consoladoras e companheiras íntimas, a quem o homem correria para ter paz de consciência e fugir de seus problemas. Elas também tinham o dever de ficar em casa educando os filhos, preservando e melhorando o que o homem havia conquistado, transformando, por exemplo, farinha em pão e lã em roupas.

Curiosamente, convém mencionar que as esposas que demonstrassem expressões de temor não tinham seus sentimentos respeitados, pois todos achavam que tal temor era proveniente do amor, não de ódio ou aversão. A mulher era sempre vista à sombra do homem, pois ela deveria zelar pela estabilidade do casamento, podendo sofrer sanções caso abandonasse seu marido. Por exemplo, se uma mulher saísse de casa, ela era legalmente

⁴² Roger, descobre-se posteriormente, mandou Hester se mudar sozinha para a Nova Inglaterra para se estabelecer, mas no momento em que ele fazia a sua viagem, ele foi feito refém por indígenas, por um ano. Ele chega, enfim, à cidade, no mesmo momento em que Hester é exposta no palanque. Somente ela conhecia aquele homem.

obrigada a retornar para lá, vivendo com seu marido mesmo se não quisesse. Nota-se, então, o total apagamento da figura feminina naquela sociedade: sem voz, identidade, espaço e autonomia. Totalmente subservientes e subordinadas ao homem.

2.1.1. *Hester enquanto mulher puritana*

Aos olhos da sociedade em que vivia, o adultério de Hester a concepção de sua filha constituíram uma transgressão imensa, que a transformou em um ser impuro para os olhos conservadores de seus contemporâneos, que até a julgavam como satânica. Isso justifica a humilhação pública pela qual ela passou, retratada no início do livro. Ao escolher ficar por perto (ainda que marginalizada e isolada, na floresta) e não ir embora, ela própria costura em seu vestido uma letra *A*, eterna representação simbólica de seu suposto crime. Esse ato nos revela que, mesmo sendo alvo do escárnio e do ostracismo público, Hester ainda tem forças para seguir em frente e se impor, sua primeira atitude feminista.

Hester quebra todas as características da mulher puritana que Lipsy propôs. Ela em momento algum foi subserviente a Roger ou a Arthur Dimmesdale, nunca tendo que servir a esses dois homens. Similarmente, ela não era companheira íntima de Roger no tempo em que viveram juntos, antes de ela viajar para as terras coloniais.

Hester e Roger tinham um casamento infeliz, já que o marido dispensava pouquíssima atenção à esposa, sendo insinuado que eles só se casaram porque ele a convenceu de que seria feliz ao seu lado e evitaria, assim, uma morte solitária. Casamentos sem amor, como esse, eram comuns e aprovados pelo regimento social puritano. No entanto, Roger sabe que Hester, uma jovem mulher cheia de paixão, impetuosa e de vontades fortes, não o amava.

3. *O feminismo em hesterprynne: possíveis demonstrações*

Atos feministas por parte de Hester são cuidadosamente mostrados durante a narrativa. Segundo Wang (2010), os maiores símbolos desses são o espírito rebelde da personagem e suas autoconfiança e mente forte. Tal espírito rebelde é a própria personificação do viés feminista da protagonista, com o qual ela desafia o poder e começa uma luta contra o regimento social arranjado por igreja e Estado.

A força de Hester já é explicitada durante sua exposição no palanque público, quando ela se dirige para a localidade de cabeça alta e sem querer se esconder do olho público, sem verter lágrima alguma. Devemos lembrar que todos que perguntaram à mulher a identidade de seu amante eram homens, e a resistência de Hester em responder já deixa claro uma forma do seu poder.

A costura da letra A em seu vestido também reflete a força da protagonista, dado que o símbolo é altamente ornamentado e de cor dourada, contrário à regra puritana que determinavam que roupas deveriam ser mais escuras. Esse momento ainda nos revela que Hester é altamente habilidosa em artes de costura, tendo seus trabalhos reconhecidos por suas qualidades, fazendo parecer que ela tem orgulho em ostentar tal símbolo, cujo significado originalmente era de isolamento. O domínio na costura é o único ponto que faz Hester se associar ao que a sociedade esperava, visto que tal ofício era altamente respeitado e considerado como adequado para as mulheres.

Durante o tempo em que ficou no palanque, ao ser questionada por Dimmesdale sobre a identidade do pai de sua filha de forma que tenha sua penitência aliviada, Hester recusa, para o espanto dos presentes. Ele a pergunta de novo, e ao ser negado, se sente aliviado e agradece de voz baixa. Essa recusa nos mostra a determinação da mulher em se impor apesar da opinião da sociedade e fazer o uso de seus direitos individuais como armas contra o próprio puritanismo. Mais à frente, ao ir para a floresta, ela despe-se de seu vestido (e, conseqüentemente, do A), revelando novamente sua beleza radiante, que em muitos momentos da obra era apagada e negada. Essa ação representa a personagem se livrando da rígida, dura e inflexível estrutura social puritana que tanto a julgou e puniu. Em seu coração, ela nunca aceitará as regras puritanas: torna-se uma rebelde contra elas.

Essa exposição é algo insuportável para a protagonista. A população se junta para falar mal da mulher e encarar a ela e a sua então recém-nascida. Sua proteção ao amante e seu desejo por amor verdadeiro a fazem se sustentar com uma coragem inimaginável, resistindo a seu sofrimento. Ela surge como uma amante que não pede nada de Dimmesdale e que aceita seu destino sem sinal algum de criticismo. A grandeza da personagem pode ser explicitada a partir do seguinte cumprimento do reverendo: “Espantosa a resistência e a generosidade desse coração de mulher! Ela não falará!”⁴³ (p. 110). Para proteger a identidade e a boa fama do

⁴³ Traduzido do trecho: *Wondrous strength and generosity of a woman's heart! She will not*

reverendo, ela promete esconder a identidade de Chillingworth como pai de Pearl, mas quando ela testemunha o sofrimento contra o qual ele luta, ela fica determinada a redimir seu erro, de modo a parar Roger de infligir mais dor a seu amante⁴⁴. Hester finalmente resolve encontrar o marido e faz o que pode estar em seu poder para resgatar a vítima sobre quem ele derrama seu rancor.

Hester deseja fugir com seu amante para uma terra nova onde eles poderiam recomeçar, longe do olho julgador da sociedade e das instituições, mas o reverendo não quer abandonar seu posto (que, convém lembrar, o dava destaque e voz). No ápice do momento, ela transmite ao seu amado força através de suas próprias energias. Encorajado pela mulher, ele decide finalmente fugir. Para dá-lo mais entusiasmo e coragem, sem hesitar, Hester arranca a letra escarlata de seu vestido e a joga longe, longo e profundo sinal no qual os pesos da vergonha e da angústia se separam, finalmente, de seu espírito. Este é mais um ato de rebelião da protagonista contra o patriarcado e o apagamento de sua figura.

A mulher dá tanto amor e dispensa tantas preocupações para com sua filha que a faz pensar se Pearl é anormal. As brincadeiras da menina e sua falta de controle preocupam a mãe e fazem a sociedade pensar que a menina é realmente filha de Satã. Pearl, inclusive, demonstra enorme fascínio no A que Hester carrega em sua vestimenta, deixando a mãe surpresa. Ao crescer, Pearl acaba assumindo um comportamento impulsivo e indisciplinado, gerando ainda mais rumores pela sociedade que tanto julgara sua mãe. Um dos pontos altos da narrativa é o trecho em que a menina quase é tirada da mãe por acharem que ela não seria capaz de lhe dar uma criação boa, enquanto Hester defende seu direito de ficar com a menina.

É com a intervenção do reverendo que Hester consegue ficar com sua filha. Novamente contrário ao que a sociedade puritana pregava, esperava e exigia da figura das mães, Hester não cria Pearl para ser obediente a um potencial futuro marido. Assim, deduz-se que Pearl provavelmente teria o mesmo o espírito rebelde a força da mãe. Através do símbolo em seu vestido, ela mostra sua potencial consciência materna para a filha, fazendo-a perceber o corpo e a paixão femininas. Pearl acaba tendo outro

speak!.

⁴⁴ Roger, em determinado momento, acaba sendo designado para cuidar do reverendo, cuja saúde debilitou-se. No entanto, ele se aproveita desse momento para torturá-lo ainda mais, tendo domínio e conhecimento de práticas médicas e curativas. Supõe-se que o mal que acometia Dimmesdale tinha como causa a culpa que ele sentia por sua transgressão.

momento de destaque na narrativa quando aceita a herança deixada por seu pai, o que segundo a sociedade puritana era indevido – pois tudo deveria ser deixado a um herdeiro homem. Nisso ela se torna a mais rica herdeira da Terra Nova. Essa, pode se dizer, foi a primeira ‘transgressão’ de Pearl contra a sociedade, deixando explícita a sua força e sua voz. No fim da narrativa, já crescida, Pearl visita a Europa e lá encontra seu amor, sua felicidade mostrando a vitória da mãe e a do humanismo sobre o puritanismo.

Atitudes feministas podem também ser notadas em Hester quando ela demonstra a vontade de se livrar daquela sociedade religiosa e limitadora, o que nos mostra que ela tinha um pensamento “fora da caixa”, para além do momento histórico em que vivia, ou seja, podemos dizer que em alguns momentos Hester era uma ‘mulher à frente do seu tempo’. A atitude dela em arrancar a letra A de seu vestido, que vimos anteriormente, mostra o clímax de sua insatisfação e o momento em que ela quebra com todas as normas puritanas, tanto que o ambiente ao redor da personagem muda e ganha ares diferente dos que até então haviam sido retratados, passando a ser mais ensolarados, alegres e cheios de cor. Da mesma forma, esse fato também envolve a ressignificação do A que ela leva em seu peito. De *adúltera*, ela passou a ser *capaz*⁴⁵. A maior marca da identidade feminista da personagem. De pária, marginalizada por seus pares, ela voltou a ser autora de sua história e nunca deixou de andar pelos seus próprios caminhos.

Ao pensar em ir embora com sua família para a Inglaterra, Hester nos mostra seu poder e sua força de vontade em querer quebrar os limites impostos pela sociedade puritana. Sua morte e seu enterro ao lado de seu grande amor nos mostram que um amor pode resistir a tudo, existindo inclusive após a morte. Hester rompe com o papel social da mulher puritana de sua época, o que pode ser entendido como símbolo de sua força e resiliência.

4. Considerações finais

Podemos notar diversas ações, pensamentos e comportamentos por parte de Hester que a caracterizam, sim, como uma espécie de pré-

⁴⁵ Em inglês, de *adulterer* para *able*. Nenhuma das possíveis traduções dessa última palavra para o português começa com a letra A, infelizmente, logo, manter a alteração de sentidos proposta por Nathaniel Hawthorne não é possível em nossa língua.

heroína⁴⁶ feminista, que em nenhum momento curvou-se ou admitiu viver à sombra dos homens com quem se relacionou ou conviveu, rompendo com a sociedade patriarcal em que vivia, sem em nenhum momento da obra ser indicado que a personagem se importava com as críticas, julgamentos e opiniões que lhe eram dispensadas.

Comparando as ações da personagem com os dias atuais, podemos notar que as mulheres cada vez mais têm lutado para terem sua autonomia, vontades e desejos respeitados, negando ficar à sombra da figura masculina, desempenhando um papel de destaque na sociedade e ocupando posições de prestígio e liderança nelas – completamente contrário ao que os puritanos pregavam e viviam, ainda que muitas ainda sigam essas vidas, por questões religiosas ou por outras ordens. Dessa forma, Hester Prynne pode ser considerada a primeira heroína e figura feminista da literatura estadunidense, anos antes de o feminismo se organizar e sistematizar como um movimento social, de fato, como o conhecemos hoje: uma luta válida que deve ser respeitada – não se pode voltar à sociedade que Hawthorne descreve em seu livro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BREWER, Holly. *Women in Colonial America*. Universidade do Estado da Carolina do Norte/EUA. Disponível em: http://www.dlt.ncssm.edu/lmtm/docs/women_col_am/script.pdf. Acesso em: 12 de novembro de 2022.

CARBONIERI, Divanize; GAVA, Águida Aparecida. A contribuição puritana na literatura colonial americana: Diários, sermões, poesia. *Scripta Uniandrade*, v. 13, n. 2. 2015. Curitiba, p. 8-30. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/ScriptaUniandrade/article/view/426/310>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

GHASEMI, Parvin. *A Thematic Analysis of Hawthorne's The Scarlet Letter*. Departamento de Línguas Estrangeiras e Linguística, Faculdade de Literatura e Humanidades, Universidade de Shiraz, Pardis Eram Shiraz 71944, Irã. Disponível em: <https://kata.petra.ac.id/index.php/ing/article/download/17667/17578>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

⁴⁶ Usamos essa denominação visto que na época retratada na obra não existiam movimentos feministas como conhecemos e temos na atualidade. Logo, Hester não pode ser considerada personagem feminista, tampouco uma heroína consolidada.

HAWTHORNE, Nathaniel. *A letra escarlata*. Trad. de Christian Schwartz. São Paulo: Penguin Companhia, 2011.

LIPSY, David. *A Mulher Puritana*. [s.l.]. s.d. Os Puritanos. Disponível em: <https://livros.gospelmais.com.br/files/livro-ebook-a-mulher-puritana.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2022.

LIUKKONEN, Petri. *Nathaniel Hawthorne (1804–1864)*. [S.l.]. Saylor Foundation. Disponível em: <http://www.saylor.org/site/wp-content/uploads/2012/02/ENGL405-3.1-Nathaniel-Hawthorne.pdf>. Acesso em 08 de novembro de 2022.

VANSPANCKEREN, Kathryn. *Outline of American Literature*. Departamento de Estado dos Estados Unidos da América. 1994. Disponível em: http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/outline_us_lit.pdf. Acesso em 13 de novembro de 2022.

WANG, Yamin. *Representative of the New Female Image – Analyzing Hester Prynne’s Feminist Consciousness in The Scarlet Letter*. Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade de Tecnologia de Tianjin, China. Novembro de 2010. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/06/22.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

O GÊNERO FANFICTION EM DOIS AMBIENTES DIGITAIS: DE UM SITE CONVENCIONAL PARA O TIKTOK

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

marciahelenad@yahoo.com.br

Ana Clara Benevides Lopes (UESB)

femilopes@hotmail.com

Amanda Bonfim Silva (UESB)

silvabonfimamanda02@gmail.com

RESUMO

Com a ascensão da *internet* na contemporaneidade e, principalmente, com o surgimento e a complexificação das redes e mídias sociais, observaram-se novas formas de produção e recepção de textos, características dos ambientes digitais. Tais ambientes, embora façam parte do mesmo universo – o virtual –, apresentam particularidades, acarretando mudanças nos gêneros discursivos mediante os quais os sujeitos interagem virtualmente. Diante disso, o escopo deste trabalho é comparar o modo de existência do gênero *fanfiction* em dois ambientes digitais: o “*Spirit Fanfics e Histórias*”, *site* voltado sobretudo para a publicação desse gênero, e o *TikTok*, aplicativo de mídia destinado à divulgação de vídeos curtos, visando a investigar suas semelhanças e diferenças (hiper)textuais e multissemióticas. Para isso, baseou-se, principalmente, nas teorizações de Bakhtin (2011) acerca de gêneros discursivos; nas assertivas de Ribeiro e Jesus (2019) sobre o gênero *fanfiction*; nos pressupostos de Xavier (2009) sobre o hipertexto; e nas assertivas de Rojo e Barbosa (2015) em relação à multimodalidade. Como procedimento metodológico, adotou-se a captura de tela de duas *fanfictions* – uma publicada no *site Spirit Fanfics e Histórias* e outra no *TikTok* – inspiradas na série de televisão *Sam & Cat*, exibida entre os anos de 2013 e 2014. A observação dos dados mostrou que os suportes (ambos os *sites* investigados) implicam diferentes mudanças no modo de existência das *fanfictions*, visto que estes impõem características específicas ao gênero, como o maior grau de recursos multissemióticos e de interações explícitas entre os fãs-leitores no *TikTok* em comparação com o *site* direcionado às publicações desse gênero.

Palavras-chave:

Fanfiction. TikTok. Gêneros discursivos.

ABSTRACT

The rise of the internet nowadays and, mainly, the emergence and complexity of networks and social media, caused new forms of production and reception of texts. Which part of the same universe – the virtual one –, both have particularities, leading to changes in the discursive genres through subjects interact virtually. Because of it, this work aims to compare the mode of existence of the fanfiction genre in two digital environments: “*Spirit Fanfics and Stories*”, a specific site for publishing this genre, and *TikTok*, a short-form video hosting service, in order to investigate their (hyper)textual and multisemiotic similarities and differences. For this, it was based mainly on Bakhtin’s theories (2011) about discursive genres; in the assertions by Ribeiro and Jesus (2019)

about the fanfiction genre; on Xavier's assumptions (2009) about hypertext; and in the assertions of Rojo and Barbosa (2015) in relation to multimodality. As a methodological procedure, a screen capture of two fanfictions was adopted – one published on the website Spirit Fanfics e Histórias and the other on TikTok – Inspired by the television series Sam & Cat, shown between 2013 and 2014. The observation of the data showed that the supports (both sites investigated) imply different changes in the mode of existence of fanfictions, since they impose specific characteristics to the genre, such as a greater degree of multisemiotic resources and explicit interactions between fan-readers on TikTok in comparison with the site dedicated to publications of this genre.

Keywords:

Fanfiction. TikTok. Discursive genre.

1. Considerações iniciais

O advento da internet na atualidade configurou novas formas de produção e recepção de textos, complexificadas a partir do despontar de mídias e redes sociais, as quais requerem dos seus usuários práticas de letramento específicas para os gêneros do discurso que emergem nesse meio de circulação global (Cf. ROJO; BARBOSA, 2015).

Frente ao cenário descrito, a dinâmica das relações sociais e das práticas discursivas atravessaram mudanças significativas, uma vez que passaram a existir, também, nos ambientes midiáticos e nas comunidades virtuais. Esse acontecimento, por sua vez, permitiu que diferentes gêneros discursivos se desenvolvessem e se remodelassem nas mais variadas plataformas, a exemplo do *Instagram*, do *Twitter* e do *TikTok*, nas quais encontramos diversos gêneros, como a publicação de *Instagram*, *otweet*, a publicação de *TikTok* e outros.

Com isto em mente, guiados pelos pressupostos do teórico russo Mikhail Bakhtin (2011), deparamo-nos com a necessidade de estudar os gêneros do discurso, bem como de investigar o modo de existência dos gêneros discursivos em ambientes digitais. Os gêneros discursivos são definidos por Bakhtin em seu Círculo como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, cujas ocorrências estão sempre vinculadas à determinada esfera da atividade humana e sofrerão coerções dessas mesmas esferas. O ambiente digital não fica indiferente a essa regra.

Neste trabalho, procuramos investigar um gênero digital, a *fanfiction* – *fanfic* em sua forma abreviada –, que são narrativas criadas e divulgadas por fãs baseados em histórias e personagens de obras já existentes (livros, filmes, séries, jogos etc.), ou até mesmo na vida de figuras públicas, como cantores e/ou grupos musicais, políticos, atores, entre outras. As

produções de fãs podem ser escritas individualmente ou de forma colaborativa, sendo, geralmente, publicadas na internet, em plataformas específicas destinadas para a publicação exclusiva de *fanfictions*, como a “Wattpat”, a “Spirit Fanfics e Histórias” e a “NYAH! Fanfiction”.

No entanto, a popularização de variadas redes e mídias sociais proporcionou a inauguração de novas modalidades de *fanfictions* em ambientes que não se destinam à publicação exclusiva de *fanfics*. Assim, nesta pesquisa, elegemos o *TikTok* – aplicativo de mídia que possibilita a criação e o compartilhamento de vídeos curtos – como ambiente de análise, levando em consideração o crescente uso dessa plataforma. Nosso objetivo consiste em realizar um estudo comparativo entre uma *fanfiction* publicada em ambiente convencional de publicação de *fanfictions* – o site “Spirit Fanfics e Histórias” – e uma *fanfiction* publicada no *TikTok*, buscando compreender as semelhanças e as diferenças do gênero nesses dois ambientes. Para isso, baseamo-nos, principalmente, nas teorizações de Bakhtin (2011) acerca de gêneros discursivos; nas assertivas de Ribeiro e Jesus (2019) sobre o gênero *fanfiction*; nos pressupostos de Xavier (2009; 2015) sobre o hipertexto; e nas assertivas de Rojo e Barbosa (2015) em relação à multimodalidade.

O artigo está dividido em 4 seções: nesta, a primeira, apresentamos os objetivos de pesquisa, a sua relevância social e os principais teóricos que a sustentam. Na segunda, a seguir, expomos a nossa fundamentação teórica, abordando, de forma mais detalhada, os conceitos que embasam o nosso estudo, como os conceitos de gênero, hipertexto e multimodalidade. Na terceira seção, descrevemos o percurso metodológico e apresentamos a descrição e a análise de duas *fanfictions* retiradas de um site convencional e de um perfil do *TikTok*, a fim de expor suas semelhanças, diferenças e aspectos particulares da sua materialização como um gênero discursivo digital. Por fim, a quarta seção é dedicada às considerações finais do nosso trabalho.

3. Fundamentação teórica

Na presente seção, apresentamos os pressupostos teóricos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011) acerca da concepção de gênero do discurso e os pilares que o constitui. Além disso, nos dedicamos a caracterizar o gênero *fanfiction* como ele se apresenta nas plataformas convencionais e não convencionais. Publicizaremos, ainda, as noções de hipertexto e multimodalidade discutidas por Xavier (2009; 2015) e Roxo (2013).

4. Os gêneros do discurso

Bakhtin (2011), ao tratar dos gêneros do discurso, explicita que estamos diante de produções textuais vivas e concretas, como são as *fanfictions* (ficções criadas por fãs), vinculadas a diferentes campos da atividade humana, que irão, então, produzir os seus tipos relativamente estáveis de enunciados. Ou seja, os campos da atividade humana se ligam intrinsecamente ao uso da linguagem por sujeitos concretos e situados sócio-historicamente: é nessa relação que se encontra a noção bakhtiniana de gênero discursivo.

É importante, nesse momento, expor brevemente a concepção bakhtiniana de enunciado, tendo em vista que, para Bakhtin (2011, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nessa perspectiva, todo discurso se constitui na relação intrínseca e inexorável com outros discursos que o atravessam. Isto é, todo enunciado é sempre uma resposta a outro enunciado, estando, portanto, em *diálogo* com ele.

Nesse sentido, a comunicação humana só é possível por meio de enunciados e, ao nos comunicarmos, utilizamos necessariamente algum gênero discursivo. Bakhtin (2011) explica, ademais, que os gêneros podem ser divididos em gêneros primários e secundários. Estes últimos, para ele considerados complexos, são engendrados em meio a uma vivência cultural (artística, científica, sociopolítica etc.) mais complexa e desenvolvida, como os romances, as pesquisas científicas, as telenovelas, as *fanfictions*, entre outros gêneros mais regularmente ligados à modalidade escrita. Os primeiros, por sua vez, são gêneros considerados mais simples e apresentam, conforme Bakhtin (2011, p. 263), “(...) um vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios: por exemplo a réplica do diálogo cotidiano (...)” e estão, desse modo, mais associados à modalidade oral da língua. O filósofo explica que os gêneros primários integram os complexos, transformando-se para compor o significado específico do todo de um determinado gênero secundário.

Além disso, a linguagem vai sendo estratificada em um jogo de forças opostas, conflitantes, tensas, o que, portanto, ocorre também com os gêneros discursivos, como discorre Bakhtin (2011). De um lado, há forças cujo propósito é estabilizar, centralizar e unificar a língua (as forças

centrípetas); de outro, estão as forças centrífugas, que levam a língua a se deslocar na direção das mudanças que atuam sobre a língua, em uma relação de contradição interna à língua.

Sendo assim, a construção dos gêneros do discurso se dará, sempre, mediante um embate entre as forças centrípetas e centrífugas, entre aquilo que é mais estável e aquilo que é menos centralizado. Há, então, gêneros que são mais flexíveis do que outros (como os diálogos entre amigos), isto é, mais suscetíveis a mudanças realizadas pelos sujeitos nas interações. Por outro lado, há gêneros mais estereotipados, a exemplo das leis ou de uma bula de remédio. O grau dessa flexibilidade do gênero está relacionado, portanto, com os campos de comunicação da língua; com a situação específica, única e singular de cada interação; com a posição social ocupada pelos sujeitos da interação; com os objetivos desses sujeitos; e, também, com os limites impostos pelo próprio gênero e a sua função social.

Todas essas características do gênero discursivo se revelam por meio de três elementos que o constituem, quais sejam: o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a estrutural composicional. Passemos, então, à compreensão de cada um deles. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 289), “(...) cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual”, isto é, um conteúdo temático. Este conteúdo, como explica o autor, determina tanto as escolhas linguísticas quanto as escolhas dos gêneros no momento de sua materialização, ao mesmo tempo em que se relaciona intrinsecamente com o que cada campo da atividade humana oferece.

O estilo, conforme Bakhtin (2011), outro elemento constitutivo do gênero, relaciona-se à seleção dos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) para a construção do enunciado. Assim, todo gênero possui um estilo. Para o autor russo, esse estilo se revela, no enunciado, por um lado, como reflexo da individualidade de quem fala ou escreve, o que ele denomina de *estilo individual*; por outro lado, cada tipo relativamente estável de enunciado – os gêneros discursivos – apresenta seu próprio estilo, o qual é determinado pelas condições e finalidades particulares de cada campo da comunicação e da atividade humana. Sendo assim, a cada gênero do discurso podemos relacionar determinados estilos correspondentes. Além disso, Bakhtin (2011) explica que até mesmo determinadas unidades temáticas e estruturas composicionais do gênero impõem

certos estilos, dos quais não podem ser dissociadas.

Ainda, cada gênero discursivo apresenta uma estrutura composicional específica que o caracteriza e que nos ajuda a identificá-lo e diferenciá-lo diante de tantos outros gêneros. Por estrutura composicional, compreendemos, como afirma Bakhtin (2011, p. 266), “os determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento”. Ou seja, a estrutura composicional é a maneira com a qual o gênero discursivo é organizado, é o seu formato mais ou menos padronizado, tendo em vista que as estruturas composicionais também são *relativamente estáveis*.

Enfim, ressaltamos que Bakhtin não separa esses elementos como aspectos independentes uns dos outros; ao contrário, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional atuam, juntos, na e para a construção do enunciado concreto, que se manifesta por meio de gêneros discursivos. Por isso, compreendemos a necessidade de um estudo que leve em consideração todos esses aspectos, uma vez que só assim é possível compreender o gênero em sua totalidade.

5. O gênero *fanfiction*

A palavra *fanfiction* vem do inglês e pode ser traduzida para o português como “ficção de fã”. Como a própria palavra sugere, o gênero *fanfiction* consiste em uma série de histórias escritas, publicadas, editadas por fãs com base em obras já concebidas. Os fãs, nas *fanfics*, como são chamadas abreviadamente, criam, reelaboram, ressignificam os universos ficcionais presentes em outras histórias de ficção. As narrativas escritas por fãs possuem uma grande diversidade de temáticas, categorias, estilos e suportes.

Com relação ao suporte em que as narrativas de fãs são publicadas, há *sites* próprios para divulgação desses textos, como o *Spirit Fanfiction*, o *Wattpade* o *Nyah Fanfiction*. Após a postagem da *fanfic*, a interação se dá por meio de várias ações que a plataforma oferece aos fãs, na qual eles podem comentar, deixando suas sugestões, elogios, críticas; curtir, reagindo para demonstrar se a *fanfic* ficou boa; e também fazer compartilhamentos em outras redes *on-line*. Percebe-se, portanto, o tanto que as *fanfics* mobilizam toda uma comunidade de fãs, impulsionando a prática de escrita e leitura nesse novo molde.

Diante dessas características aqui expostas, observa-se que o gênero *fanfiction* contém uma estrutura que diverge do estático, do comum, do que é posto e acabado. O mundo aqui é construído de forma colaborativa num intenso movimento interacional, é diferente do já habituado e vivenciado, pois, no lugar do que é padrão, é posto o inesperado, o ressignificado, o recriado, o com potencial criativo. Vejamos, a seguir, como cada pilar do conceito de gênero posto por Bakhtin, conforme exposto na seção anterior, funciona em relação às *fanfics*.

Partindo do espectro do estilo, segundo Bakhtin (2003 [1952–1953], p. 265), “todo enunciado (...) é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Nessa perspectiva, as *fanfics* podem ser caracterizadas como um gênero digital que atua no campo individual com base em um princípio criativo em que os recursos linguísticos, textuais, discursivos escolhidos pelo fã-autor revelam essa dinamicidade na construção da história elaborada. Esse pilar, no gênero *fanfic*, se apresenta por meio de aspectos dos âmbitos linguísticos/textuais, enunciativos e discursivos de uma maneira informal, jovial e com potencial criativo significativo em suas histórias.

No campo coletivo, as *fanfics* trilham este caminho criativo e dinâmico sob a égide de categorias pré-estabelecidas, pois uma relativa estabilidade sempre é necessária. Nesse caso, temos o estilo do gênero.

A estrutura composicional, por sua vez, consiste no esquema geral do texto, assim como sua estruturação textual em partes. As ficções de fãs são alicerçadas num contínuo interacional e colaborativo, movimento esse que é responsável pela sustentação do gênero. Nas *fanfics*, os textos recebem colaboração de pessoas que sugerem alterações e comentam suas diferentes opiniões até que haja uma versão final.

Esse pilar corresponde ao formato que o gênero *fanfiction* assume, como, por exemplo, na apresentação de: sinopse da *fanfic*, subdivisão em capítulos, lugar destinado para adicionar comentários relativos à história, entre tantos outros formatos existentes no universo das *fanfictions* que estruturam o gênero.

Por fim, temos o conteúdo temático, que envolve sempre uma obra de interesse do sujeito fã. A diversidade de temáticas é característica intrínseca desse gênero digital, visto que os fãs adentram o campo da

recreação de obras que possuem inúmeras temáticas, envolvendo os mais diversos campos da atividade humana. O fã-autor exerce sua criatividade e autonomia ao optar por se aproximar ou distanciar do enredo da obra original. Com isso, é notório o quanto o conteúdo temático constitui-se de maneira rica e diversa nesse gênero.

6. Um enunciado, múltiplas semioses

Investigar os gêneros discursivos produzidos e reproduzidos no interior da *web* tem sido uma tarefa cara aos pesquisadores que se interessam pelo estudo do texto. Sendo assim, torna-se fundamental caracterizar o texto publicado na *internet*, comumente chamado de hipertexto.

Conforme Xavier (2015), as novas tecnologias, por meio do hipertexto, possibilitaram o encontro de diferentes modos de enunciação (semi-oses). Dessa forma, os hipertextos “aglutinam dados formatados em textos, imagens e sons produzidos e veiculados em páginas digitais hospedadas na Internet” (XAVIER, 2015, p. 77) e, devido a essa fusão de maneiras de enunciar em um só espaço (o ciberespaço), para o autor, temos um novo modo de enunciação, isto é, o “modo de enunciação digital”, que se constitui justamente mediante o hipertexto, possibilitando aos enunciadores contemporâneos mais uma forma de construir sentidos.

Xavier (2015, p. 79) acrescenta, ainda, que, no hipertexto, os diferentes modos de enunciação são “passíveis de percepção simultânea” e co-ocorrem entre si sem concorrer, pois a construção de sentido se dá com a colaboração de todos eles. O linguista ressalta que a concepção adotada em seu trabalho é a de hipertexto *on-line*, isto é, uma concepção que considera o hipertexto conectado à rede mundial de computadores. Assim, frisamos, também, que essa é a noção de hipertexto adotada neste trabalho.

Com isso, segundo Xavier (2015), o hipertexto *on-line* apresenta algumas características que o particularizam em relação ao texto impresso, quais sejam: 1) a *imaterialidade/virtualidade*, uma vez que não é possível sentir o hipertexto fisicamente e que, ao ser impresso, ele perde determinadas funções, como hospedar vídeos e efeitos sonoros; 2) a *ubiquidade*, que diz respeito ao fato de um mesmo texto poder estar presente em diversos lugares e ser acessado por diversas pessoas, bastando que estas tenham acesso à *internet*, o que não é possível com um texto impresso, a menos

que dele se façam cópias; 3) a *convergência de linguagens*, já que, no hipertexto, para o autor, tem-se uma nova maneira de dizer, que se constitui por meio “do melhor dos mundos sógnicos” (XAVIER, 2015, p. 81), isto é, por meio de diferentes modos de enunciação, sem que se gere uma concorrência entre estes; 4) a *não linearidade*, já que a coerência (hiper)textual pode ser construída pelo hiperleitor de forma não linear, ou seja, de modo que não comece nem à esquerda nem no início do texto, como comumente ocorre nos textos impressos.

Ademais, Xavier (2015) explica que a abordagem não linear do texto pode, inclusive, ser prevista pelo produtor do hipertexto, o que, segundo ele, constitui uma característica que o distingue dos textos impressos; e 5) a *intertextualidade infinita*, que concerne ao fato de todos os textos se cruzarem na *internet* (o que, inclusive, é facilitado por características mencionadas anteriormente, como a *ubiquidade* e a *virtualidade*), fazendo com que a intertextualidade alcance o seu apogeu.

Agora, voltemos a nossa atenção à convergência de linguagem, apontada por Xavier (2015), por ser um traço marcante do hipertexto. Também conhecido pelo nome de multimodalidade, esse aspecto foi muito bem observado por Rojo e Barbosa (2015, p. 108). Segundo as autoras, a multimodalidade ocorre em textos que apresentam “mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”, que podem ser a língua oral e escrita, a linguagem corporal, o áudio, as imagens estáticas e em movimento, entre outras maneiras de textualizar cada vez mais frequentes na *web*.

Não obstante, como explica Dionísio (2011, p. 139), é importante frisar que a multimodalidade não se restringe aos gêneros digitais; é, na verdade, “um traço constitutivo do discurso oral e escrito”, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, não utilizamos apenas um modo de representação, mas combinamos a palavra com outros modos (entonações, gestos, tipográficas, animações, etc.). Assim, a autora insere a multimodalidade em um contínuo, tendo em vista que “(...) há diferentes níveis de manifestação multimodal, que se estendem do nível de representação mais padronizado, de acordo com as instâncias a que o texto se destina” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Acrescentamos, ainda, que o suporte em que o gênero é produzido e veiculado também pode ser mais ou menos suscetível à multimodalidade,

determinando o seu grau no (hiper)texto, o que pode implicar mudanças na construção de sentido.

Como expõe Xavier (2015), a indexação do texto na internet, na tela digital, faz com que os modos de enunciação sejam distribuídos de forma equânime. Na tela, podemos encontrar, ao mesmo tempo, imagens (estáticas e em movimento), sons, palavras e vídeos. Essa multimodalidade, potencializada em hipertextos, leva a alterações na maneira como esses textos são lidos e requer novas habilidades por parte daqueles que os consomem.

7. Análise dos dados

Em primeiro lugar, definimos que trabalharíamos com *fanfics* que fossem baseadas em séries de televisão e filmes e que estivessem publicadas nos ambientes de análise já selecionados: a plataforma convencional “Spirit Fanfics e Histórias” e o aplicativo *TikTok*. Isto definido, o critério utilizado para a seleção do *corpus* foi o de encontrar elementos hipertextuais e multimodais expressos na composição das narrativas.

Para este trabalho, selecionamos e analisamos duas *fanfics*. A primeira, alocada no *site* “Spirit Fanfics e Histórias”, e intitulada “História Sam e Cat”, consta com um capítulo e se encontra no estado de concluída. A segunda, publicada no aplicativo de vídeos curtos *TikTok*, consiste em uma série de vídeos postados no perfil da fã-autora, identificado pelo *user@fanfic.seriess*. Ambas são baseadas na série televisão *Sam & Cat*, divulgada pela emissora *Nickelodeon*.

Na figura 1, abaixo, conferimos a interface inicial da *fanfic Histórias Sam e Cat*, alocada no aplicativo da plataforma convencional:

Figura 1: Interface inicial da *fanfic* “Histórias Sam e Cat”.



Fonte: “Spirit Fanfics e Histórias”.

Logo de início, podemos perceber que o ambiente destinado à publicação exclusiva de *fanfictions* dispõe ao seu usuário a possibilidade de anexar imagens à história. Como ilustra a figura 1, o fã-autor pode inserir uma sinopse da história, apresentando ao seu leitor uma visão geral do que virá a ser a narrativa. Além disso, ao escritor é destinado um espaço para notas iniciais e finais, como aponta a figura 2:

Figura 2: Interface inicial no aplicativo do primeiro capítulo da *fanfic* “Histórias Sam e Cat”.



Fonte: “Spirit Fanfics e Histórias”.

Na figura 2, notamos aspectos que marcam as mudanças provocadas pela internet e pela cultura midiática, nas quais o usuário passa a exercer um papel cada vez mais participativo, deixando de ser somente aquele que consome. Isto percebemos quando a fã-autora se coloca frente à obra que deu origem à *fanfic*, não se contentando em apenas assistir, e assume uma postura de criadora. A figura 2, ademais, demarca outro espaço ao dispor da fã-autora, no qual ela pode comunicar-se com os seus leitores e deixar-lhes mensagens: as notas iniciais e finais.

Da mesma forma, a figura 3 ilustra o espaço destinado aos comentários feitos pelos fãs a respeito da *fanfic* lida:

Figura 3: Página destinada aos comentários da *fanfic* “Histórias Sam e Cat”.



Fonte: “Spirit Fanfics e Histórias”.

Aqui, vemos a validação do que afirmava Bakhtin (2011) sobre ser a dialogicidade um aspecto constitutivo da língua, tendo em vista que os fãs-leitores são, também, convidados a participarem da história a partir de seus comentários e impressões. Assim, fãs se encontram em uma dinâmica na qual espectador e autor hora alternam de lugar.

A figura 4, a seguir, desta vez, ilustra a interface do *site* da plataforma convencional e demonstra a visualização do capítulo da narrativa:

Figura 4: Visualização do capítulo primeiro da *fanfic* “Histórias Sam e Cat no site”.



Fonte: Spirit Fanfics e Histórias

Como podemos observar, os hiperlinks, um dos aspectos do hipertexto, tendem a aparecer na periferia da interface da plataforma convencional. Além disso, por meio da figura 4, podemos conferir a prevalência do texto escrito na plataforma convencional. A inserção de imagens, por sua vez, é opcional e será uma escolha do fã-autor inseri-la (ou não) para a construção de sentidos na história. Além disso, podemos observar também elementos que são característicos da estrutura composicional do gênero, como o discurso direto.

A segunda *fanfic* escolhida por nós está alocada no aplicativo *TikTok*. Por não ser uma plataforma restrita a publicação de *fanfics*, como já argumentamos, logo perceberemos diferenças na interface exposta na

figura 5:

Figura 5: Visualização inicial da *fanfic* alocada no *TikTok*.



Fonte: *TikTok*.

Diferentemente da plataforma convencional, as *fanfics* no *TikTok* se concretizarão a partir de um arquivo de áudio e de imagem, sendo a diferença mais evidente que constatamos na comparação entre as duas *fanfics* em análise.

Como podemos conferir na figura 5, os *hiperlinks* se apresentam ao mesmo tempo sem, no entanto, concorrerem e co-ocorrerem, conforme descreve Xavier (2009).

Os dois ambientes, ademais, compartilham semelhanças, como a interface para a mostra do perfil dos fãs-autores. Aos fãs-leitores é dada a possibilidade de seguir, ler as informações e acessar publicações anteriores. Nas plataformas, é possível, ainda, acessar as *hashtags* selecionadas pelo fã-autor e navegar a partir delas.

No entanto, há ferramentas que se mostraram exclusivas do *TikTok*, como o áudio utilizado no vídeo, o qual o usuário pode acessar assim que clicar sobre ele. Esta opção podemos conferir na figura 6:

Figura 6: Visualização inicial da *fanfic* alocada no *TikTok*.



Fonte: *TikTok*

Além disso, em contrapartida ao *site* convencional que disponibiliza um espaço específico para as notas iniciais e finais de cada capítulo, no *TikTok*, o fã-autor se vale do espaço da descrição do vídeo para cumprimentar seu interlocutor e desejar que ele goste do episódio, como vemos na figura 7:

Figura 7: Visualização inicial da *fanfic* alocada no *TikTok*.



Fonte: *TikTok*.

Isso acontece porque, diferentemente do *site* “Spirit Fanfics e Histórias”, o *TikTok* exige do fã-autor estratégias para que a publicização de sua história seja possível, justamente por não se destinar a publicar *fanfics*.

Após esta breve apresentação das plataformas investigadas e de como as *fanfics* se comportam nelas, concluímos que a depender do ambiente digital no qual o gênero se apresenta, o modo de existência desse gênero poderá ser alterado, pois, enquanto na plataforma convencional o gênero pode se apresentar sem recursos imagéticos, no *TikTok* ele precisa desse recurso para existir, o que é uma condição do ambiente em que está. Isto nos leva às diferenças fulcrais que elencamos na tabela 1:

Tabela 1: Semelhanças e divergências entre o *TikTok* e o site “Spirit Fanfics e Histórias”.

	<i>TikTok</i>	<i>Spirit Fanfics e Histórias</i>
Áudios	X	
Vídeos curtos	X	
Legendas	X	
Espaço para comentários	X	X
Uso de <i>emojis</i>	X	X
Imagens estáticas	X	X
Imagens em movimento	X	
Capas de apresentação	X	X
Limite de caracteres	X	
Uso de <i>hashtags</i>	X	X
Divisão da história em capítulos	X	X

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos os resultados indicados pela tabela 1, concluímos que o *TikTok* oferece uma infinidade de recursos multimodais e hipertextuais aos seus usuários, ao mesmo tempo que impõe limitações na criação e composição das histórias, tendo em vista que o fã-autor precisará valer-se dessas ferramentas para a transposição da *fanfic* da plataforma convencional para a não convencional. Isso não impede, entretanto, que a estrutura composicional do gênero se conserve; ela se configurará a partir do emprego de novos recursos e estratégias. Pelo contrário, garante ao fã-autor novas possibilidades de materializar o estilo do gênero e o seu próprio.

8. Considerações finais

Neste trabalho, procuramos realizar um estudo comparativo entre uma *fanfiction* publicada em ambiente convencional de publicação de *fanfictions* – o site “Spirit Fanfics e Histórias” – e uma *fanfiction* publicada no *TikTok*, buscando compreender as semelhanças e as diferenças do gênero nesses dois ambientes.

Consideramos que o advento da web 2.0 proporcionou alterações significativas nas práticas discursivas dos sujeitos. Desse modo, evidenciamos, em nossa análise, que os ambientes digitais em que as *fanfictions* são materializadas impõem características específicas ao gênero, sobretudo no que diz respeito ao seu estilo e a sua estrutura composicional, modificando, mais uma vez, a maneira de produção e recepção desses textos e, conseqüentemente a construção de sentidos por meio do gênero. Isso confirmou a nossa hipótese de que algumas diferenças seriam encontradas quando da transposição da *fanfiction* do site convencional – neste caso, o

site “Spirit Fanfics e Histórias” – para a plataforma de publicação de vídeos curtos *TikTok*. Entre as principais diferenças e semelhanças encontradas, destacamos a preferência pelo texto escrito na plataforma convencional, enquanto o arquivo imagético prevalece na plataforma não convencional. Além disso, o *TikTok* impõe ao seu usuário novas modalidades de desenvoltura do conteúdo, uma vez que ele precisa valer-se de vídeos, imagens estáticas e arquivos de áudios para a construção da história.

Essas conclusões nos levam, enfim, à constatação de que a transposição da *fanfiction* da plataforma convencional para o *TikTok* possibilita não apenas o uso de diferentes estratégias multimodais e multissemióticas por parte dos seus produtores, mas também contribui para o desenvolvimento da autoria, uma vez que os usuários precisam manipular o gênero para que ele se adeque a esse outro suporte. Destacamos, também, que, nesse cenário, o desenvolvimento do letramento digital faz-se imprescindível, tanto para os que produzem *fanfictions* quanto para aqueles que com elas dialogam no ambiente virtual, o que possibilita uma resposta e um diálogo mais ativos, contribuindo, assim, para a produção de sentido das *fanfictions*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-52

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. *Scripta*, v. 23, n. 48, p. 93-108, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19761/15882>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

XAVIER, A. C. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. *Estudos da Língua(gem)*, v. 13, n. 2, p. 73-90, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/>

index.php/estudosdalinguagem/article/view/1302. Acesso em: 10 fev. 2022.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 170-80

O PAPEL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERPETUAÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (UNEF)

edmarpbcbalbi@gmail.com

Maria Luísa Terra Cola (UNEF)

marialuisaterracola@gmail.com

Kathia Vívian Machado dos Santos Soares (UNEF)

katvms@gmail.com

RESUMO

À luz dos conceitos da Sociolinguística e tendo como ponto de partida os mitos em torno do preconceito linguístico, o presente trabalho tem como objetivo desmistificar esse conceito e buscar uma diminuição do abismo entre a língua falada e a ensinada na sala de aula. Tomando como base documental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, como base para discussão, observações da realidade empírica advindas da prática docente em classes da educação básica de escolas públicas, busca-se equilibrar a abordagem do ensino da norma padrão da língua portuguesa às variações linguísticas presentes na língua falada, a fim de que todos os estudantes entendam as diferentes possibilidades de uso da língua e possam adequá-la ao contexto comunicacional.

Palavras-chave:

Língua portuguesa. Preconceito linguístico. Sociolinguística.

ABSTRACT

According to the concepts of Sociolinguistics and having as a starting point the myths around linguistic prejudice, the present paper aims to demystify this concept and search for a way to diminish the abyss between the spoken language and the one taught in classrooms. Taking the National Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) and the Common National Curricular Basis (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) guidelines as a documentary basis and, as a discussion basis, observations of the empiric reality arising from teaching practice in basic education classrooms of public schools, it seeks to balance the Portuguese language standard norm teaching approach to the linguistic variations present in spoken language, in order that all students understand the different possibilities to use the language and are able to adequate it to the communicational context.

Keywords:

Portuguese language. Linguistic prejudice. Sociolinguistics.

1. Introdução: uma breve conceituação linguística e sociolinguística

A Linguística é uma ciência que tem como mote o fenômeno da

linguagem em seus diversos aspectos, dentre eles o social. O fenômeno linguístico é algo sociocultural e heterogêneo. Ele está em constante mudança. Advindo desse conceito, temos um ramo específico da Linguística que se dedica a esse aspecto social da língua: a Sociolinguística, que, a partir do século XX, se fixou como uma importante ramificação dos estudos linguísticos, tendo como foco o estudo da língua falada em seu contexto social.

A Sociolinguística se propõe a compreender a relação entre linguagem e sociedade em situações reais de uso da língua, tirando o foco das regras gramaticais e colocando-o nas relações que se manifestam através da linguagem e toda a diversidade linguística. Toda comunidade de fala possui modos de falar próprios, o que caracteriza as variedades linguísticas. E dentro de uma mesma comunidade de fala, pessoas de origem, idade e gênero diferentes, por exemplo, falam de maneiras distintas. Desse modo, a língua, incontestavelmente, apresentará variações. Do ponto de vista sociolinguístico, essa característica é uma qualidade, uma rica fonte de estudos e observações das relações sociais.

A conexão entre linguagem e sociedade é a base da formação do ser humano. As organizações sociais se valem da linguagem oral para se comunicar. E é a partir desse contexto social da comunicação que nasce a necessidade de se estudar o fenômeno linguístico a partir desse prisma e da realidade cultural em que a língua está inserida.

Língua, cultura e sociedade e a sua interrelação se tornaram objeto de estudo de muitos autores a partir do século XX. Quando pensamos a questão social atrelada à língua, devemos ter em mente nomes como Antoine Meillet, Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste, Roman Jakobson, entre outros. Segundo Meillet (*Apud* MUSSALIM; BENTES, 2021, p. 24), “a linguagem é eminentemente um fato social. (...). As línguas não existem fora dos sujeitos que as falam”. Jakobson (*Apud* MUSSALIM; BENTES, 2021, p. 25) se debruça sobre a relação entre linguagem e contexto social e diz que todo código linguístico é multiforme e se diferencia de acordo com a função da mensagem, do interlocutor ao qual se dirige e da relação estabelecida entre os interlocutores daquela situação comunicativa. Para Benveniste (*Apud* MUSSALIM; BENTES, 2021, p. 27), “a língua contém a sociedade, ela é e deve ser o instrumento de comunicação comum a todos os membros da mesma. Ela dá forma à sociedade e permite que o homem se situe nela e na natureza”. Cada linguista traz a sua contribuição e sua abordagem a essa discussão. O que se pode dizer de todas elas é que é inegável a relação entre linguagem e sociedade. É uma

correlação que, apesar de parecer óbvia, traz discussões complexas e que constituem um divisor de águas dentro da Linguística.

Sempre que nos comunicamos em diferentes contextos, aprendemos a nos adequar socialmente. Essa adequação, seja consciente ou inconsciente, acarreta diferentes variações estilísticas da língua. Essas variedades linguísticas coexistem, dessa forma podemos nos adaptar socialmente através da língua. Há variações de prestígio, que respeitam a norma padrão da língua e há variações menos prestigiadas, informais, que nem sempre seguem a norma padrão. Considerar essas variações mais informais como inferiores acarreta o preconceito linguístico.

2. O preconceito linguístico

O preconceito linguístico se dá quando há um conflito entre o conceito de língua e o de gramática normativa. Previamente a esse avanço dos estudos linguísticos, só se levava em conta a estrutura da língua e não o aspecto social dela. Não se levava em consideração as diferenças de registro entre fala e escrita. Contudo há diferenças claras entre esses dois registros, pois a língua não é homogênea. A gramática normativa não é essencialmente a língua, é somente uma parte dela. Faz-se necessário considerar todas as variedades linguísticas que podem existir. Quando essas variações menos prestigiadas são chamadas de erro ou desvio é que surge o preconceito linguístico e toda a mitologia que há em torno dele, como acreditar que somente pessoas de uma classe social mais alta ou pessoas originárias de Portugal falam bem o português. Ora, isso é fruto de uma visão que perpetua os mecanismos de exclusão social. São mitos como esses que reforçam a cada dia o preconceito linguístico e afastam as pessoas que não seguem a dita norma culta de se comunicarem efetivamente com toda a sociedade e terem acesso a todo tipo de comunicação, como textos jurídicos, decisões governamentais, por exemplo, que, via de regra, se valem da norma padrão da língua portuguesa. Se toda a sociedade não tem acesso a isso, torna-se mais uma forma de segregação da parcela que possui menos recursos e, conseqüentemente, menos estudos formais.

Dizer que o brasileiro fala português ocorre somente por comodidade e por uma razão histórica. O “português brasileiro” tem regras próprias de funcionamento, que se distanciam cada vez mais da língua falada em Portugal. No entanto, o ensino da língua portuguesa no Brasil segue tomando como base a norma linguística lusitana. As regras gramaticais ditas “corretas” são as que funcionam bem para a realidade de fala de lá e,

por vezes, soam até mesmo estranhas para nós.

Por conta desse preconceito é que somos obrigados a ensinar e aprender que o “certo” é dizer e escrever *Dê-me um beijo* e não *Me dá um beijo*, e que é “errado” dizer e escrever *Assisti o filme* e *Aluga-se casas*, porque lá em Portugal não é assim que se faz. (BAGNO, 2007, p. 28)

Para Bagno, não faz sentido a obrigatoriedade do ensino das normas gramaticais que soam diferentes do que falamos. Isso acaba gerando um conflito de comunicação na educação. O ensino e a aprendizagem só acontecem quando há um bom entendimento do que é transmitido. Essa abordagem, que se limita a ensinar regras gramaticais, não leva em conta o contexto social do aluno e nem todas as influências que o nosso português vem sofrendo ao longo dos tempos. Nós falamos uma língua adequada à nossa realidade. Apropriamo-nos do idioma e, dessa forma, podemos dizer que hoje temos a nossa própria língua, pois ela é viva e mutável.

O brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes! (BAGNO, 2007, p. 31)

O que Bagno destaca é importante para combater o preconceito linguístico. Não é possível abandonar o ensino da gramática tradicional nas escolas. Isso acarretaria mais preconceito, segregação e falta de acesso. É necessário aprender a ler e interpretar um vocabulário mais denso ou frases escritas dentro da norma culta. Mas não podemos nos prender a isso. Faz-se necessária a adequação, o diálogo entre as variações linguísticas. Para ensinar a norma culta, precisamos nos comunicar bem com o aluno, que pode ter um vocabulário marcado por gírias, por exemplo. Para que o aprendizado aconteça, é imprescindível que haja uma troca. Ao passo que o aluno precisa aprender as regras e ampliar seu vocabulário para sua inserção social, sociedade e escola precisam ver com menos preconceito as variações presentes na língua falada. É de suma importância incluir a vivência desse aluno na sala de aula, levar em consideração os registros informais da língua e fazê-lo compreender que isso pode ser aceito linguisticamente e socialmente.

O presente estudo se propõe a refletir em busca de uma diminuição do abismo que há entre a realidade da língua falada e daquela ensinada nos bancos escolares, ao passo que busca uma forma da sociedade garantir acesso à norma padrão da língua, sem nos prender ao ensino engessado dela. Como encontrar esse equilíbrio em sala de aula, tendo o papel de

docentes da educação básica como agentes dessa busca, é a proposta de reflexão que esse estudo visa.

3. Oralidade x escrita: registros formal e informal

A maior diferença, no que tange às assimetrias entre o português de Portugal e o falado no Brasil, está na língua falada, sendo, segundo Bagno (2007, p. 25), a língua escrita formal “o único nível em que ainda é possível uma compreensão quase total entre brasileiros e portugueses”, uma vez que a ortografia é basicamente a mesma, com poucas diferenças. Entretanto, se lido em voz alta, um mesmo texto irá soar completamente diferente quando lido por um português e por um brasileiro, dando até mesmo a impressão de serem línguas distintas.

Para além das diferenças entre o português falado em Portugal e no Brasil, existe, ainda, uma grande diferença entre oralidade e escrita dentro do português utilizado pelos brasileiros. Essa diferença deve-se não apenas às questões diatópicas da língua e da rica variedade de sotaques presente em todo território nacional, mas da diferença flagrante entre a língua falada e a língua escrita. A esse respeito, cabe ressaltar que, na oralidade, a informalidade se faz presente de forma mais visível e, algumas vezes, essa informalidade acaba sendo transferida para a escrita, por exemplo, em textos mais informais, como publicações em redes sociais. É comum que, fora da formalidade dos textos acadêmicos ou das redações oficiais de documentos, por exemplo, os mesmos traços de informalidade da fala sejam expressos, a despeito de tratar-se da língua escrita. E é aí que o preconceito linguístico ganha espaço: tendemos a relacionar essa informalidade “transferida” da oralidade para a escrita ao erro. Porém parece bastante natural essa adequação, essa aproximação da língua falada com a língua escrita, especialmente em publicações em redes sociais e conversas entre amigos, por exemplo. Isso, muitas vezes, denota até mesmo um traço afetivo na comunicação. Portanto não se trata de erro, mas sim de uma adaptação da língua a situações de informalidade, dando naturalidade ao discurso escrito.

Essa reflexão sobre a língua escrita leva-nos também à questão da leitura e da reprodução de padrões na escrita. Existe uma ideia errônea acerca do conceito de leitura. É comum acreditar-se que o hábito da leitura se restrinja apenas a livros ou jornais. Entretanto o conceito de leitura é muito mais amplo: de revistas em quadrinhos a conversas nas redes sociais, o ato da leitura está presente. É muito comum, inclusive, que crianças e adolescentes reproduzam os discursos informais e abreviações

comumente utilizados na internet, em redações escolares. Seria o caso de os professores de língua portuguesa corrigirem esse “erro”? Isso seria podar a criatividade da produção escrita dos alunos.

Em se tratando de produção textual, o “combustível” está no que se lê, ou seja, a escrita se alimenta da leitura. As crianças e adolescentes habituaram-se a ter como fonte de leitura quase que exclusiva as publicações da internet, onde a informalidade da língua tem grande espaço. Nada mais natural que essa informalidade seja transferida para suas produções textuais. Tolher a criatividade dos estudantes por meio da excessiva exigência da aplicação da norma padrão da língua é reforçar a ideia de que esses alunos não são capazes de escrever, criando neles uma barreira, uma grande resistência à leitura e à produção escrita, além da falsa sensação de que lhes falta o domínio da língua. A exigência cega da norma culta nas produções textuais dos alunos pode vir acompanhada da desconsideração de aspectos de suma importância nesse tipo de atividade: a criatividade, a coesão e a coerência.

4. O impacto do preconceito linguístico no aprendizado

A avaliação desse impacto ocorre através do conhecimento empírico, da observação do estar em sala de aula e presenciar o silenciamento de muitos discentes quando são convidados a fazer um comentário ou até mesmo expressar sua opinião sobre algum tema. A dificuldade em se expor sugere o não pertencimento vivido por grande parte dos estudantes, especialmente dos oriundos de classes com menor poder aquisitivo e a consequente falta de acesso à leitura.

É comum ouvir, tanto dos próprios alunos em sala de aula quanto dos docentes na sala dos professores, que, de modo geral os estudantes não sabem português. Tal fala só fortalece a ideia de que há apenas um português a ser aprendido. Todas as outras variedades são menores e, portanto, não são dignas de registro e estudo.

O absurdo dessas falas corrobora com a visão distorcida de que a língua está pronta e não sofre variação. Vale ressaltar que, na teoria, as mudanças na língua são citadas pelos professores, mas que, na prática, exige-se dos alunos o emprego do português em sua norma culta. Essa rigidez, acredita-se, interfere no aprendizado de forma bem relevante, pois o aluno, em sua vida cotidiana de fala e escuta, não reconhece a língua que estuda na escola como sendo sua, do seu grupo social.

5. O equilíbrio entre a norma culta e a oralidade

Ainda que o português fosse a língua oficial do Brasil-Colônia, não era a língua que predominava nas interações sociais da época. No início da colonização havia três línguas: o português, a língua geral, com a qual os jesuítas e o colonizador interagiam com os colonizados, e o latim. Balbi (2016, p. 44) aponta que “a coexistência dessas três línguas, no início da colonização do Brasil, parece ter colaborado para justificar a diversidade da formação do Português brasileiro”.

Na década de 1750, com a determinação do Marquês de Pombal que tornou o uso da língua portuguesa obrigatório, esta passa a ser usada nas interações sociais e a fazer parte do currículo nacional. Vale ressaltar que as escolas, nessa época, eram abertas apenas à classe privilegiada e o ensino do português era feito da maneira tradicional: normativo e descritivo.

Destaca-se ainda que, em meados do século XIX, já se falava em um português brasileiro que, contudo, era desconsiderado pelas escolas.

Na década de 1950, ocorreu a expansão do ensino público no Brasil. Com isso, tiveram acesso aos bancos escolares crianças filhas de trabalhadores oriundas de uma realidade bem diversa das que já frequentavam a escola. Ainda que esses dois públicos dividissem o mesmo espaço físico da escola, esta não recebeu os novos ingressantes de forma a incluí-los, pois manteve a mesma metodologia de ensino, a mesma linha tradicional e, com isso, mantendo o privilégio do seu público anterior.

A apresentação desse percurso da língua falada no Brasil tem como objetivo evidenciar ter sido a flexibilização do uso da língua a tornar possível a interação entre os diferentes grupos que residiam no Brasil-Colônia. O que revela ser imprescindível a busca de um equilíbrio entre a norma culta e as variações linguísticas orais. Aceitar os diferentes falares e promover o conhecimento deles deve ser o objetivo de todos os professores em seu fazer docente.

6. O ensino da língua portuguesa hoje

A investigação sobre como está o ensino da Língua Portuguesa (LP) nos dias atuais tem o propósito de verificar se a oralidade conquistou algum espaço nas discussões acadêmicas e na prática docente no que tange ao ensino da nossa língua. Cabe lembrar que, como já dito em tópico

anterior, a escola, em meados do século XX, negava a existência de uma língua portuguesa brasileira, isto é, a que é falada pelo povo brasileiro.

Também tendo como fonte de observação a realidade empírica, a qual observa o predomínio do ensino tradicional, da prevalência da gramática sobre as variações linguísticas advindas da oralidade, do uso da língua nas interações comunicativas em espaços de convívio social, reitera-se aqui a necessidade de mudança na visão dos professores de que é possível a convivência das diferentes “línguas” brasileiras e da importância de respeitá-las e aprender a usá-las de acordo com a situação comunicativa que se apresente ao falante.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1998), final do século XX, portanto, já se criticava a tradicionalidade do ensino de LP. Serão apresentados alguns pontos que são objeto de crítica desse documento:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de textos;
- o uso do texto (...) como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão. (BRASIL, 1998, p. 18)

Por outro lado, esse mesmo documento cita pontos que visam à redução do distanciamento entre a língua da escola e a da vida. Para que essa distância reduza, de fato, os PCN (1998) orientam que o ensino de LP seja todo voltado para o estudo da língua em uso. Destacando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente, às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 58), atual documento norteador da educação básica, também há orientação para a valorização do saber prévio dos alunos, destacando a importância da ampliação das “experiências para o desenvolvimento da oralidade”. O documento quando fala sobre o ensino para as séries iniciais da educação básica ainda diz que:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. (BNCC, 2018, p. 58)

No que tange ao ensino de LP, esse documento fala na apropriação do português brasileiro:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 1998, p. 139)

Como se pode observar, documentos oficiais que orientam os rumos da educação brasileira endossam a necessidade de partir da vivência do aluno para a compreensão da língua e, conseqüentemente, a um uso mais efetivo e adequado à situação de interlocução vivida pelo estudante em sua vida em sociedade.

E continua orientando quanto ao ensino da LP dizendo que “Assume-se, na BNCC da Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (p. 139). Ao tratar de “usos mais frequentes”, a BNCC abre espaço para que os diferentes falares, as variações linguísticas passem a fazer parte das discussões em sala de aula promovendo uma maior aproximação entre a língua da escola e a usada na vida real, o que tem como objetivo uma aprendizagem mais significativa. Parece ser um caminho para afastar o preconceito linguístico.

7. Como desmistificar o ensino da norma culta

Como já discutimos anteriormente, não é possível abandonar o ensino da norma padrão da LP aos nossos discentes, pois isso os afastaria ainda mais do acesso à cultura e a tantas outras questões importantes para a vida em sociedade. O ponto a ser discutido é: como fazer com que nossos alunos aprendam a norma culta da língua de forma a não excluir toda sua bagagem? De forma que acolha suas vivências e as variações linguísticas que elas trazem? Enfim, como podemos desmistificar o ensino da gramática normativa nas escolas e equilibrar esse ensino com a cultura linguística que o aluno traz consigo?

Infelizmente, a escola ainda perpetua o modelo engessado e pre-conceituoso de ensino, não somente da LP, mas também de outras disciplinas. Essa prática faz com que não consigamos quebrar os paradigmas e incluir a bagagem cultural do aluno nas aulas, o que é de suma importância para que o mesmo sinta-se mais à vontade e pertencente ao espaço escolar.

Infelizmente, essa forma discriminativa de tratar a diversidade cultural que transforma diferenças em deficiências é tomada até mesmo pela escola que ainda se fundamenta em parâmetros como esse. Como dito por Abramowicz et al. (2011), a escola se funda em uma imposição de um saber considerado ‘como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação’ que, ainda segundo as autoras, servem como base para a segregação do que é diferente, classificando-os como ‘inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc.’ (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 94). Tudo o que for diferente desse modelo idealizado, seria incorporado ao conceito de diversidade ‘de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença’. (ABRAMOWICZ et al., 2011 *apud* LUQUETTI et al., 2019, p. 4)

O que as autoras supracitadas pretendem como reflexão é que não se pode mais permitir essa posição de superioridade dentro das escolas. É necessário que haja um diálogo mais aberto e uma maior interação escola/aluno. O espaço escolar, mais do que a qualquer pessoa, pertence ao aluno. Este precisa se sentir acolhido em todas as suas questões, incluindo a linguagem. Os registros informais que os discentes trazem em seu vocabulário precisam ser compreendidos para que haja uma troca.

A proposta para que haja uma desmistificação do ensino da norma padrão da língua é justamente esta: o diálogo, a troca. Permitir que os alunos tragam consigo seu vocabulário, registros, gírias, marcadores discursivos, maneirismos e acolhê-los de modo que o aprendizado de uma linguagem mais formal e que permita a eles leituras de mundo mais densas e compreensíveis, que eles tenham mais acesso a todos os espaços que lhes pertencem. Como exemplificado anteriormente, até mesmo os PCNs e a BNCC reconhecem há anos a diversidade linguística.

Como podemos notar a diversidade linguística já é reconhecida há algum tempo pelas instituições oficiais de educação. Os PCNs e agora a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) explicitam a importância de se trabalhar a variedade linguística no meio escolar, principalmente no ensino da língua portuguesa, e direcionam as práticas pedagógicas nesse sentido. (LUQUETTI et al., 2019, p. 9)

A variação linguística precisa estar presente no ensino da LP, a escola precisa ter um papel inclusivo em todos os aspectos de nossa vivência, incluindo o da linguagem. Essa não é uma postura fácil de se adotar, pois

configura uma quebra de paradigmas. É necessário comprometimento de toda a comunidade escolar.

8. Considerações finais

Tomando por base as teorias da Linguística e da Sociolinguística, pode-se observar que é inegável a existência de variedades linguísticas dentro da LP, em especial em se tratando de um país tão diverso quanto o Brasil e seu “português brasileiro”. A Sociolinguística nos traz uma visão de que os conceitos de linguagem e sociedade estão intrinsecamente conectados. E mesmo em uma sociedade tão diversa e com tantas variações da língua, como é visto no Brasil, principalmente no que tange ao ensino de LP nos bancos escolares, podemos testemunhar o preconceito linguístico, que não aceita bem registros informais da língua, considerando-os como erros ou desvios. O ensino focado somente na gramática normativa reforça esse pensamento.

A proposta do presente trabalho é justamente o contrário: a escola deve ser um lugar de acolhimento, e não de exclusão. Por que distanciar a língua escrita e ensinada nas salas de aula da língua da vida real, falada por pessoas reais no dia a dia? Deve-se acolher todos os registros da língua a fim de que os alunos possam perceber que podem se apropriar de todos os registros da nossa língua portuguesa, até mesmo os mais formais, que são importantes para nossa vida em sociedade. A gramática normativa é somente uma parte da língua, portanto não podemos nos prender somente a ela. E principalmente deve-se compreender que, apesar do nome, o nosso português difere em muito do português europeu, sobretudo na fala. Por que insistir em nos referenciar gramaticalmente ao português de Portugal? Nossa língua precisa fazer sentido para todos os brasileiros no dia a dia, é necessário que seja prática e atual, comunicar bem e ser interativa. Essa é a grande função de uma língua. Não se pode desconsiderar, por exemplo, o esforço criativo de um aluno em uma redação, pois nela há erros gramaticais. Isso seria minar a criatividade e autoestima desse aluno. É necessário um acolhimento para que se consiga ensinar a norma culta, que é sim necessária. Mas saber fazer com que a língua não se resuma a isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2021.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

BALBI, Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa. *O lugar da leitura nos cursos de Letras: implicações do currículo na formação do professor-leitor*. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Centro de Ciências do Homem (CCH), Campos dos Goytacazes-RJ, 2016. 149p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018.

SILVA, Juliete Maganha; LUQUETTI, Eliana Chrispim França; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *Diferenças e Diversidade: A língua como forma de preconceito*. Fenômenos Linguísticos e Fatos da Linguagem. Angela Maria Gomes (Org.). Ponta Grossa: Atena, 2019.

**O PAPEL DAS EXPRESSÕES
“NÃO MANUAIS-ENMS” NA LIBRAS**

Ione Barbosa de Oliveira Silva (UESB)

iboliveira@hotmail.com

Vera Pacheco (UESB)

vera.pacheco@uesb.edu.br

Adriana Stella C. Lessa-de-Oliveira (UESB)

adriana.lessa@gmail.com

RESUMO

O uso das expressões faciais na comunicação não é exclusividade das línguas de sinais. Basta observarmos qualquer falante de uma língua qualquer do mundo que perceberemos que esse também se utiliza desses recursos. No entanto, embora as expressões faciais sejam gestos comuns à espécie humana, não podemos classificar ou estudar as expressões nas línguas de sinais da mesma forma que nas línguas orais, pois de acordo com a literatura, as expressões faciais nas línguas de sinais constituem parte integrante do signo linguístico ao passo que nas línguas orais são apenas coadjuvantes na comunicação, normalmente associado à informação prosódica. Embora a literatura aponte as ENMs como parâmetro fonológico, há ainda muitas descobertas a serem feitas sobre as ENMs. Assim, nos questionamos: “Além da marcação de construção sintática e diferenciação entre itens lexicais que a literatura tem postulado acerca das ENMs, estas também exercem funções prosódicas à semelhança de que acontece nas línguas orais?”. Nossa hipótese é afirmativa a esse questionamento, pois entendemos que as ENMs apresentam outras funções pouco exploradas como, por exemplo, funções prosódicas. Nesse sentido, objetivamos estabelecer quais as funções já apresentadas pelos autores estudados e, com base no Sistema de Ação Facial, desenvolvido por Ekman e Friesen (1976), identificar funções prosódicas. Para tanto, faremos uma revisão bibliográfica para levantarmos quais as funções apresentadas pelos estudiosos e, na tentativa de encontrar expressões que exercem funções prosódicas, faremos uma análise de vídeos do *Youtube* de surdos fluentes em Libras que serão analisados com o suporte do sistema de notação Elan 6.2.

Palavras-chave:

Libras. Funções prosódicas. Expressões não manuais.

ABSTRACT

The use of expressions in communication is not presented in sign languages only. It is enough to observe any speaker of any language in the world and we will realize that he also uses these resources. However, although facial expressions are gestures common to the human species, we cannot classify or study expressions in sign languages in the same way as in oral languages, because according to the literature, the expressions represented in sign languages are an integral part of the linguistic sign, whereas in oral languages they are only supporting communication, normally associated with prosodic information. Although the literature points to ENMs as a phonological parameter, there are still

many discoveries to be made about ENMs. Thus, we ask ourselves: “In addition to the marking of syntactic construction and differentiation between lexical items that the literature has postulated about ENMs, do these also have prosodic functions like what happens in oral languages?”. Our hypothesis is affirmative to this questioning, as we understand that ENMs have other little explored functions, such as, for example, prosodic functions. In this sense, we aim to establish which functions have already been developed by the studied authors and based on the Facial Action System, developed by Ekman and Friesen (1976), to identify prosodic functions. To do so, we will carry out a bibliographical review to identify the functions developed by scholars and, to find expressions that exercise prosodic functions, we will analyze YouTube videos of deaf people fluent in Libras that will be analyzed with the support of the system of Elan notation 6.2.

Keywords:

Libras. Prosodic Functions. Non-Manual Expressions.

1. Introdução

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, como as demais línguas de sinais, é um sistema linguístico complexo, e mesmo sendo de modalidade gestovisual possui todas as características naturais para ser considerada uma língua. Como língua natural também possui especificidades, a principal delas é o modo de produção e percepção das informações linguísticas. Sendo o modo de produção manual e a percepção visual.

Desde os primeiros estudos das línguas de sinais tem-se estabelecido que a Configuração de Mão (CM); Ponto de articulação (PA) e Movimento (M) são os parâmetros primários que compõem a língua. Um pouco mais tarde a Orientação (Or.) e as Expressões Não Manuais (ENMs) foram incorporadas ao conjunto de parâmetros por Battison (1974, 1978) conforme Quadros e Karnopp (2004). Embora tenhamos outros modelos fonológicos da *American SignLanguage*-ASL (Cf. LIDEEL; JONSONH, 1989) e da Libras (Cf. LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019), a literatura especializada, de um modo geral, tem estabelecido esses cinco parâmetros (CM; PA; M; Or. e ENMs) como os componentes que formam os sinais na Libras.

A Libras apresenta em sua estrutura sinais manuais, não manuais e multi-modais/ multi-canais, conforme Xavier (2019). Os sinais manuais são aqueles que são produzidos apenas com as mãos; os sinais não manuais são os que não utilizam as mãos em sua composição, apenas expressões do rosto e/ou do corpo, já os multicanais são aqueles que são formados tanto com as mãos quanto com as expressões não manuais.

Neste trabalho, nosso foco se estenderá sobre as “Expressões não

Manuais-ENMs”, que são os movimentos realizados pela cabeça, tronco, ombros e expressões do olho, boca, nariz, bochecha e sobrancelhas.

Assim buscaremos descrever e explicar as ENMs, entendendo que são indispensáveis para conhecer melhor as línguas de sinais. Diante disso, surgem alguns questionamentos que nortearão nossa pesquisa: Qual o papel das Expressões não Manuais na Libras? As ENMs também exercem funções prosódicas? Em busca de responder tais questionamentos nossos objetivos são: (i) Estabelecer quais as funções já apresentadas pela literatura da Libras e; (ii) Identificar funções prosódicas.

Assim, nosso trabalho encontra-se dividido da seguinte maneira: na seção 2, Metodologia, apresentaremos os caminhos metodológicos e as ferramentas utilizadas para o tratamento dos dados; na seção Referencial teórico, trazemos um panorama das pesquisas já realizadas sobre as ENMs e suas funções na Libras; na seção que segue, Resultados e discussão, apresentamos a análise dos nossos dados e nossas discussões sobre os mesmos e por fim, encerramos com nossas Considerações finais.

2. Panorama das pesquisas das ENMs na Libras

Em seus primeiros estudos sobre a Libras, Brito (2010 [1995], p.41) levantou um questionamento sobre as ENMs ainda hoje discutido que é sobre “a possibilidade de que as expressões faciais sejam parâmetros, dada a sua importância para diferenciar significados”. Já Stokoe (1960), em seus primeiros estudos sobre a línguas de sinais americana, não incluiu as ENMs como parâmetro fonológico das línguas de sinais. Essa inclusão só veio a acontecer mais tarde com Battison (1974 citado por QUADROS; KARNOPP, 2004), como já relatamos. Mas hoje, após alguns estudos sobre as ENMs, estas têm sido reconhecidas como tendo um importante papel nas línguas de sinais. Um dos primeiros trabalhos que apresentaram algumas das funções das ENMs foram os de Brito e Langevin (1995); Quadros e Karnopp (2004), no entanto, tais pesquisa tinham foco apenas em uma única área da linguística, a sintaxe.

Tradicionalmente, tem-se concebido que as ENMs nas línguas de sinais podem ser, conforme Xavier (2019) expressivas/afetivas ou linguísticas/gramaticais. Quanto as ENMs que apresentam funções gramaticais, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), prestam-se à dois papeis nas línguas de sinais: a marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. Conforme esclarecem as autoras, as ENMs com funções

sintáticas marcam sentenças interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco, já as ENMs que constituem componentes lexicais marcam referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto. Mas apesar de todas essas funções reconhecidas, não há pesquisas suficientes que se aprofundem em tais aspectos das ENMs, especialmente as funções prosódicas.

Como já postulado pela literatura, as ENMs podem ser de dois tipos: as afetivas e as gramaticais. As afetivas estão relacionadas aos sentimentos, acompanham sinais como raiva, alegria, tristeza, dor, medo etc. e, conforme Ekman (2011), são consideradas universais, corroborando a afirmação de Marinho (2014, p. 13), “Estudos procedidos por pesquisadores de línguas de sinais reconhecem a existência das expressões faciais universais (felicidade, tristeza, medo, raiva, surpresa e aversão)”.

Pêgo (2013) aborda que as pesquisas estão mais concentradas nesse tipo de ENMs, as afetivas, mas que ainda há muita ambiguidade no conceito da emoção humana. A autora ainda alerta que qualquer estudo que pretenda diferenciar as expressões faciais emocionais das não-emocionais é passível de críticas.

Já as ENMs com funções gramaticais ou linguísticas, aparecem em diferentes níveis de análises. Segundo Corina *et al.* (1999 *apud* PÊGO, 2013, p. 42) as expressões faciais gramaticais, na ASL, dividem-se em pelo menos duas classes distintas: classe de expressões faciais com funções sintáticas (condicionais e relativas, por exemplo), com uso de expressões específicas; e a classe que marca sentenças adverbiais, essas expressões co-ocorrem e modificam sinais verbais.

3. Metodologia

Nesta seção, apresentaremos os caminhos metodológicos e a ferramenta utilizada para a coleta e análise de nossos dados.

Para constituir o *corpus* deste estudo, escolhemos um vídeo do Youtube, por ser uma plataforma aberta e de livre acesso público. Nossos critérios para a escolha do vídeo foram: que fosse uma narrativa; que o sinalizante fosse surdo; que a imagem do vídeo fosse de boa qualidade (enquadramento, iluminação, cenário) para que as Expressões Não Manuais fossem visíveis de modo a não prejudicar nossa análise. Assim, o vídeo escolhido foi do sinalizante surdo João Pedro que possui um canal que divulga histórias em Libras e a história escolhida foi “Os três porquinhos”

(https://www.youtube.com/watch?v=NXkPIdB-_LE), por ser uma narrativa bem conhecida culturalmente.

Para a análise das ENMs, utilizamos o software Elan 6.2, que nos permite fazer trilhas de anotações enquanto assistimos ao vídeo analisado. As trilhas foram baseadas no sistema de códigos proposto por Ekman e Friesen (1976).

4. Discussão dos resultados

Neste trabalho, tivemos a intenção de além de apresentar as funções das ENMs já estudadas pela literatura, investigarmos outra função pouco explorada, a função prosódica. Assim, a partir do vídeo analisado, encontramos algumas dessas funções, das quais destacamos para a realização deste trabalho apenas a ênfase.

Utilizamos o sistema de código de Ação Facial (Facial Action Code – FAC) desenvolvido por Paul Ekman e Wallace V. Friesen (1976), que tem o propósito de descrever as expressões faciais, as quais eles chamam de Unidades de Ação (AUs) que descrevem as ações dos músculos do rosto. Os autores fizeram uma notação numérica para cada AU, dessa forma para cada expressão muscular existe um número correspondente.

Como sabemos, a prosódia acrescenta informações à comunicação, assim ao olharmos para o sinal manual na Libras, nossa intenção seria observar se a expressão facial existente possuía esse caráter. Conforme menciona Souza (2020, p. 45), “ENMs com funções de nível prosódico comportam-se de maneira distinta, quando comparadas às ENMs gramaticais e afetivas”. Ao notarmos esse comportamento distinto e um padrão diferente dado ao sinal ocasionado pela presença das ENMs, nossa tarefa seguinte seria descobrir qual função elas estariam assumindo. A primeira função identificada foi a ênfase, percebida pela intensidade de fala.

Consoante Leite (2009, p. 23), “A intensidade é o correlato físico da amplitude (valor da distância entre a pressão zero e a pressão máxima da onda), e diz respeito à força da corrente de ar utilizada para a produção da fala”. Embora não seja possível mensurar a sensação auditiva de intensidade do som, como acontece nas línguas orais, é possível perceber a intensidade posta no sinal pela fricção da boca e pela força imposta no sinal ao ser realizado. Assim, percebemos uma alteração sinal, o que conforme Alves, Baia e Lessa-de-Oliveira (no prelo), as produções prosódicas podem ser notadas a partir da alteração da forma padrão de um sinal, quando

um dos parâmetros é realizado. Entendemos com isso que as expressões faciais também são esses traços que alteram a forma padrão do sinal, como pode ser notado nas figuras 1 e 2.

Figura 01: (Intensidade de fala). Figura 02: (Intensidade de fala).



Fonte: (www.youtube.com/watch?v=NXkPidB-_LE).

Conforme Fuks (Cf. 20016 *apud* SANTOS; XAVIER, 2019) a expressão de intensidade na Língua de Sinais Israelense-ISL não é um processo gramatical, mas sim gestual, dada a grande variabilidade tanto intra quanto intersujeito. A autora chega a essa conclusão após verificar a mudança de expressão tanto de diferentes sujeitos quanto dos mesmos sujeitos em relação a marcação de intensidade na língua.

Essa mudança de expressão também pode ser notada em nossos dados. Na figura 01, os olhos estão abertos e fitos no receptor, já a boca está com uma leve fricção dos lábios, o que demonstra uma força imposta ao sinal. No sistema de Ekman e Frisen, essa expressão é a unidade de ação 24, denominada por eles de pressor labial ou lábio pressionado.

Já na figura 02, a cabeça está levemente levantada (AU 53), olhos semicerrados (AU 44), fricção de lábios (AU 24) e bochechas infladas (AU 33), o que também impõe uma força ao sinal. Nesse caso, é uma fala do pai dos porquinhos (esse recurso é chamado na Libras de incorporação de personagem) falando para seus filhos que eles já são adultos e precisam ter responsabilidade. Da mesma forma que a figura 01, o sinal responsável/responsabilidade (fig. 02) é realizado com expressão facial neutra em sua forma padrão, já em nossos dados, as expressões faciais estão bem presentes na sinalização. O que nos sugere, em nossa análise, que o sinalizante quis chamar a atenção para o que estava sendo dito, revelando talvez uma fala mais dura, mais firme de um pai com seus filhos, ou seja, uma fala mais enfática.

Dessa forma, entendemos que a fala do sinalizante foi alterada, houve uma modificação em ambos os sinais decorrente de uma expressão

facial empregada, com a intenção de reforçar a informação ou chamar a atenção para uma informação importante na sentença. Em termos de tom, poderíamos dizer que sua entonação mudou por conta da expressão não manual.

Ao investigarem a prosódia na fala dirigida à criança na Libras, Alves, Baia e Lessa-de-Oliveira (no prelo), apontaram em seus dados que 40% dos sinais analisados tiveram a presença das ENMs sendo que elas não apareciam nos sinais padrão, ou seja, houve um acréscimo de informação ao sinal. Os autores concluíram que “levantar e/ou abaixar sobrancelhas, fechar ou arregalar os olhos, inflar bochechas e articulação labial incluindo língua para fora” (p.11) atuaram como ferramenta prosódica.

5. Considerações finais

Os objetivos que nortearam o desenvolvimento do nosso estudo foram estabelecer quais as funções das ENMs já apresentadas pela literatura e, com base no Sistema de Ação Facial (Facial Action Code – FAC), desenvolvido por Ekman e Friesen (1976), identificar funções prosódicas ainda pouco exploradas. Para tanto, fizemos uma revisão bibliográfica para levantarmos quais as funções apresentadas pelos estudiosos e, na tentativa de encontrar expressões que exercem funções prosódicas, fizemos uma análise de um vídeo da plataforma Youtube de um surdo fluente em Libras que foi analisado com o suporte do sistema de notação Elan 6.2.

Muito embora haja consenso entre os pesquisadores sobre a importância das ENMs para a língua, pode-se considerar que ainda é um terreno fértil para a pesquisa, visto haver pouca quantidade de trabalhos na área. Além disso, muitas de suas funções ainda são pouco exploradas como, por exemplo, seu papel em construções prosódicas.

Estudos têm apontado que tanto as línguas orais como as línguas de sinais apresentam constituintes prosódicos. Embora sejam de modalidades distintas, as línguas apresentam semelhanças em diversos aspectos linguísticos.

Os dados obtidos trazem fortes evidências que algumas ENMs como olhos semicerrados, fricção de lábios e bochechas infladas atuam como função prosódica intensidade de fala. O que pode se assemelhar a entonação, mudança de voz, nas línguas orais. Ressaltamos a continuidade desta pesquisa, visto que intencionamos ainda encontrar novas evidências para outras funções prosódicas das ENMs.

Diante disso, vale ressaltar a relevância de nossa pesquisa, visto que do ponto de vista científico, busca contribuir com a comunidade linguística, não somente nas pesquisas das línguas de sinais, mas das línguas naturais de modo geral, pois avançará tanto nas especificidades das línguas de sinais quanto em aspectos comuns às demais línguas naturais como, por exemplo, a utilização dos gestos para marcações prosódicas, o que parece demonstrar uma universalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marcelo Meira; BAIA, Maria de Fátima de Almeida; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. *Aspectos Prosódicos da Child-Directed Signing na Língua Brasileira de Sinais – Libras*. (No prelo).

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010 [1995].

_____; LANGEVIN, E. Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010 [1995].

EKMAN, Paul. *A Linguagem das Emoções*. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

_____; FRIESEN, W. V. Measuring facial movement. *Journal of Environmental Psychology*, 1976.

LEITE, Délia Ribeiro. *Estudo prosódico sobre as manifestações de foco*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. 146p.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Componentes articulatórios da Libras e a escrita SEL. *Estudos da Língua(gem)*, v. 17, n. 2, p. 103-22, Vitória da Conquista, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v17i2.5338>.

LIDDELL, Scott K.; JOHNSON, Robert E. American SignLanguage: The Phonological Base. *SignLanguage Studies*. p. 197-277, 1989.

MARINHO, M. L. *Língua de Sinais Brasileira: proposta de análise articulatória com base no banco de dados LSB-DF*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2014. 231p.

PÊGO, C. F. *Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema-boca*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 88p.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*, Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Thiago Steven; XAVIER, André Nogueira. Recursos manuais e não-manuais na expressão de intensidade em Libras. *Estudos linguísticos e literários*, n. 63, jul./dez. p. 120-137, Maceió: Leitura, 2019.

SOUZA, Diego Teixeira. *A constituição prosódica da língua brasileira de sinais (Libras): as expressões não manuais*. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.179p.

STOKOE, William. Sign Language Structure: an outline of the visual communication System of the American Deaf. *Studies in Linguistics*, 14, v. 1, n. 8, p. 3-78, New York: Buffalo, 1960.

XAVIER, André Nogueira. Análise preliminar de expressões não-manuais lexicais nas libras. *Revista Intercâmbio*, v. XL, p. 41-66. São Paulo: AEL/PUCSP, 2019.

Outra fonte:

ELAN (Versão 6.2) [Software de computador]. (2021). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Obtido em: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.

O PAPEL DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Letícia Rangel de Azeredo (UNEF)

leticiarangel645@gmail.com

Camila do Rosario Silva Barreto (UNEF)

camiladorsbarreto@gmail.com

Lorena dos Santos Barreto (UNEF)

lorenabarreto704@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UNEF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

No Brasil, a Educação Básica é uma etapa educacional obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Logo, apresenta-se como fundamental para o pleno desenvolvimento infantil, visto que, no ambiente escolar, a criança tem o primeiro contato com os seus pares, começa a vivenciar suas primeiras experiências fora do núcleo familiar, bem como constrói novos aprendizados que constituirão os fundamentos para as próximas etapas da sua vida escolar. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a Variação Linguística na Alfabetização dos educandos que estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a verificar a realidade dos educandos e os mecanismos adotados pelos profissionais de educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, recorrendo a fontes bibliográficas que envolvem o tema de forma multidisciplinar, fundamentada em autores como: Soares (2011-1986), Bagno (2006-1999), Tfouni (1995), Brandão (2011), dentre outros. A análise pretende contribuir com os estudos que envolvem o reconhecimento da diversidade linguística e identitária dos educandos como medida de inclusão social, bem como colaborar com as ações governamentais e institucionais em prol do aperfeiçoamento dos mecanismos adotados pelos profissionais de educação.

Palavras-chave:

Alfabetização. Ensino Fundamental. Variação Linguística.

ABSTRACT

In Brazil, Basic Education is a mandatory educational stage from the age of four. Therefore, it is fundamental for the full development of children, since, in the school environment, children have their first contact with their peers, begin to experience their first experiences outside the family nucleus, as well as build new learning that will form the foundations for the next stages of their school life. Thus, the present work aims to analyze the Linguistic Variation in Literacy of students who are attending the initial years of Elementary School, aiming to verify the reality of students and the mechanisms adopted by education professionals. This is qualitative research, using bibliographic sources that involve the subject in a multidisciplinary way, based on authors such as: Soares (2011-1896), Bagno (2006-1999), Tfouni (1995), Brandão (2011), among others. The analysis intends to contribute with the studies that involve the recognition

of the students' linguistic and identity diversity as a measure of social inclusion, as well as collaborating with the governmental and institutional actions in favor of the improvement of the mechanisms adopted by the education professionals.

Keywords:

Literacy. Elementary School. Linguistic Variation.

1. Introdução

A partir do final da década de 1980, por intermédio da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), a educação começou a ser considerada um direito fundamental e social. Assim, novas perspectivas em relação à relevância da escola para com as questões sociais, ultrapassaram os parâmetros do aperfeiçoamento cognitivo, da socialização e da formação política, passando a angariar destaques, também, como mecanismos de propagação e garantias de direitos (Cf. CURY, 1998).

Nesse sentido, a Carta Magna, no seu Art. 205, define a educação como direito essencial de todos os indivíduos e dever da família e do Estado em conjunto com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento dos sujeitos. Diante dessa conjuntura, a escola apresenta-se como um espaço propício para a construção de uma educação inclusiva e para o combate ao preconceito nas suas mais variadas formas (Cf. GADOTTI, 2003).

Mediante esse contexto de transformação social, em que a educação assume papel de suma importância à compreensão dos elementos que regem as relações sociais, o presente artigo intenciona analisar a variação linguística na alfabetização dos educandos que estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a verificar a realidade dos educandos e os mecanismos adotados pelos profissionais de educação durante esse processo.

Os procedimentos metodológicos adotados foram fontes bibliográficas que envolvem o tema de forma multidisciplinar, fundamentadas em autores como: Soares (2011–1986), Bagno (2006–1999), Tfouni (1995), Brandão (2011), dentre outros. Assim, pretende-se contribuir para o combate ao preconceito linguístico no processo de alfabetização, sobretudo, no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Logo, para que esses objetivos sejam alcançados, a escola deve incentivar os alunos a fazerem uso da norma culta. Entretanto, é necessário que eles tenham ciência das variações linguísticas presentes no país e que os profissionais de educação adotem metodologias em prol do respeito as

diferentes identidades e formas de falar presentes no Brasil.

2. A língua como instrumento de dominação

Em virtude do processo de colonização ao qual o Brasil foi submetido, gradativamente foram sendo impostas todas as influências do país lusitano, que por sua vez, era influenciado pela cultura europeia. Nesse sentido, muitos resquícios desse período ainda se perpetuam na sociedade brasileira até os dias atuais, originando diversos preconceitos, inclusive, em relação a língua utilizada por determinados segmentos da população, em que determinadas formas de falar são consideradas superiores a outras.

Ao tratarmos sobre o sistema educacional brasileiro, Bagno (1999) destaca que o mito sobre apresença da existência de uma unidade linguística no Brasil é prejudicial a educação, visto que ao impor a norma padrão como a única forma correta de falar e comum a toda população, a escola, acaba perpetuando diversos preconceitos à medida que não reconhece a riqueza de culturas e a diversidade do português falado no país. Nesse sentido, a linguagem padrão, usada pela classe social dominante, passa a deter maior importância, enquanto a linguagem informal, utilizada pelas camadas mais pobres da sociedade, é inferiorizada e considerada incorreta.

Para o autor, o Brasil é composto por várias línguas e a variação linguística é uma realidade no país. Nessa perspectiva, cada aluno chega ao ambiente escolar com uma bagagem de conhecimentos prévios construídos no contexto em que está inserido, e com a língua, não é diferente (Cf. BAGNO, 1999). Ademais, a maneira como o indivíduo se comunica também é construída em sociedade, ou seja, “os usos e a percepção que se tem da funcionalidade da língua escrita também variam consideravelmente de acordo com a região, estado, ou nível socioeconômico do falante” (AR-CENIO, 2016, p. 32). Essas diferenças geram o preconceito linguístico, o que por sua vez, é consideravelmente prejudicial para o processo de alfabetização (Cf. AR-CENIO, 2016).

Nesse sentido, no processo de alfabetização, a criança proveniente das classes excluídas da sociedade sofre mais preconceito do que em qualquer outra fase da sua aprendizagem escolar, pois, nesse período, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente desprivilegiadas torna-se evidente. A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral, espontânea. E assim, as crianças procedentes das classes privilegiadas, conseguem adequar-se com mais facilidade aos moldes empregados

pela escola. Soares (2011) enfatiza que esse fato é constado, sobretudo, em relação às funções e usos da língua escrita, bem como a utilização do padrão culto da língua oral.

Cabe ressaltar que a escola tem a função de ser uma instituição capaz de oportunizar melhores condições para a igualdade social em virtude de propiciar formação de caráter científico e a aprendizagem real para aquele que a recebe. Logo, a formação intelectual é condição primeira do processo formativo, do desenvolvimento pessoal e da sociedade, o que por conseguinte, é evidenciado no conhecimento construído – atividade pela qual o homem se diferencia dos outros animais – melhorando suas próprias condições de existência em diversos aspectos, a saber, o moral, o intelectual e o material (Cf. CURY, 1998).

Marx (2006) destaca que embora os homens façam sua própria história, fazem sob determinadas circunstâncias materiais que podem não ser de sua escolha, mas aquelas com que se defrontam diretamente, isto é, legadas e transmitidas pelo passado. Ou seja, o homem é influenciado pela sociedade a sua volta e pelas interações que faz por meio dela. Dessa forma, a educação, ao adentrar no campo da cultura, caracteriza-se de acordo com o momento histórico e lugar nos quais se desenvolve, intervindo na forma como a sociedade se organiza.

Nessa vertente, Freire (2017) questiona o ideário de educação que se efetiva quando o professor é considerado o detentor dos conhecimentos. De acordo com o autor, nesse modelo, o aluno é tratado como um depósito de conhecimento e o professor como o transmissor. Desse modo, o aprendiz, é considerado apenas um receptor passivo diante do professor.

Esse tipo de educação no qual Demo (2017) chama de instrucionista também age de modo reconstrutivo e político. No entanto, em vez de abrir potencialidades para os sujeitos, lhe é imposta a ignorância. Para o autor, em vez de fomentar a autonomia criativa, ao introduzir esse tipo de ensino, o professor reduz o aluno a ouvinte passivo, reproduzidor de mensagens alheias, subalterno aos outros projetos históricos.

Dialogando com Freire (2017), a educação, pode tanto reforçar a reprodução da ideologia dominante, quanto mediante uma prática educativa-crítica desmascarar essa ideologia. Para tal, deve ser pensada como um movimento dialético. Mediante tal concepção, Bagno (1999) ressalta que as desigualdades sociais e econômicas que acometem a população brasileira contribuem para que a forma de falar proveniente das camadas mais abastadas da sociedade sejam consideradas superiores à língua utilizada

pela população mais pobre. Logo, a sociedade passa a desconsiderar a diversidade linguística presente no país.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005) preconiza que o ambiente educacional deve funcionar como um espaço que venha oportunizar a democracia, o que resultará na inclusão e por consequência nas manifestações culturais e identitárias dos sujeitos sociais. Segundo a autora, todos os modos de falar devem ser incentivados dentro das instituições de ensino e a escola não deve limitar os alunos a ideia da língua única. Assim, as instituições de ensino devem proporcionar situações para que os alunos sejam apresentados a multiplicidade linguística de que o país é composto.

Nesse sentido, para Bortoni-Ricardo (2005):

Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Conforme destaca a autora, o modo de uso da língua é moldado conforme a necessidade da sociedade. Com esse enfoque, os professores devem ter um repertório linguístico vasto, para que possam ampliar o vocabulário dos seus discentes e assim, viabilizar situações para que os educandos tenham a oportunidade de conhecer a riqueza das variadas formas de manifestação da língua, bem como empregar a língua ao contexto de uso exigido durante a sua utilização nas mais diversas situações.

2.1. Mecanismos a serem adotados pelos professores em prol do combate ao preconceito linguístico

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir dos 4 anos de idade, as crianças brasileiras devem estar matriculadas na escola regular. Em virtude do ambiente escolar ser o primeiro local que a criança começa a ter contato com seus pares fora do contexto familiar, a Educação Básica, período compreendido entre 4 e 17 anos de idade, destaca-se como essencial para o seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, Young (2007, p.1288) retrata que, anteriormente, as escolas eram consideradas “(...) instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento (...)”, um conhecimento específico, que não seria ensinado em outro espaço a não ser na

escola. Ao tratar desse ponto, o autor destaca a necessidade de pensar quais conhecimentos se transformarão em “ferramentas” necessárias para que a pessoa possa compreender o seu entorno (o meio/sociedade em que vive). Para ele, o conhecimento científico é uma das condições essenciais para que a pessoa conheça o seu universo social, para além da sua condição socioeconômica particular.

Com esse enfoque, Young (2007) ressalta a importância da escola possuir um currículo que ensine o conhecimento universal sem negligenciar as questões cotidianas, promovendo, no aluno, mudanças na sua percepção de mundo, desde a mais tenra idade, a fim de contribuir para a construção da sua consciência crítica e para que aconteça a transformação do meio em que ele vive.

Frente às diferenças sociolinguísticas presentes na sociedade, os profissionais de educação não devem ignorar as peculiaridades linguístico-culturais presentes no âmbito educativo. Desse modo, a variedade linguística empregada pelos alunos deve ser valorizada e respeitada pela escola. Entretanto, deve ser oportunizadas condições para que a criança possa aprender as variantes de prestígio, pois a língua representa um instrumento valioso de ascensão social.

Luft (1985), concebe que todo falante nativo compreende sua língua materna e o professor deverá se basear nisso para descobrir que tipo de gramática o aluno traz interiorizado e assim, partir desse conhecimento, para apresentar novos conhecimentos para eles.

Nesse contexto, Tfouni (1995) ressalta que,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. (TFOUNI, 1995, p. 9)

Ao considerar a língua como um fator social oriundo da necessidade que o ser humano tem de se comunicar, o professor, por meio do processo de alfabetização precisa entender que cada aluno é único e, portanto, possui a sua própria identidade. Nesse sentido, por meio da instrução formal, os educadores têm o desafio de ensinar a norma culta apresentando novas possibilidades para que o aluno compreenda as variações presentes na linguagem verbal, respeitando as suas vivências individuais. De acordo com Brandão (2011) quando uma ideologia é imposta a uma classe social por meio de um discurso falso e autoritário, evidencia-se um processo de

desumanização do ser humano, o que contribui para o enfraquecendo das relações sociais.

Com esse enfoque, Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza a importância de os professores atuarem como agentes em prol da desconstrução dos estereótipos construídos ao longo do tempo e que consigam apresentar realidades diferentes das regras gramaticais da norma culta, porém, tão legítima quanto ela. Entretanto, os educadores devem estar sempre pautados em ensinar aos educandos a adaptação da língua ao contexto em que ele estará inserido.

Do contrário, a escola poderá exercer o papel de dominação imposto pela cultura dominante e o aluno passará a considerar a língua portuguesa como uma língua difícil. Determinadas formas de imposição da língua, impostas pela gramática normativa, ao considerar a língua culta como única fonte do bem falar, se reproduzem por meio do preconceito linguístico que se impregnam de tal maneira no imaginário das pessoas a ponto de se tornarem parte integrante do modo de ser e de estar no mundo para muitas delas (Cf. BAGNO, 1999).

Todo esse processo de dominação traz como consequências as diferenças existentes entre a linguagem utilizada pelas classes oriundas das camadas populares e a linguagem formal utilizada pela escola, o que reflete em processos de exclusão. Com efeito, para Soares (1986) a relevância da linguagem no contexto escolar evidencia-se pelo fato de que ela é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para a sua transmissão.

Nicolau & Mauro, (1986) destacam que no processo de alfabetização, a linguagem exige que as crianças utilizem novas formas de uso da língua. Segundo os autores, dependendo da classe social a qual pertencem, isso será mais ou menos familiar para elas. Nesse sentido, Bagno (2006) ressalta que é necessário a conscientização dos professores para eles não sejam os propagadores do preconceito linguístico e da discriminação.

[...] quem sabe, traçar novas estratégias de ensino, fugir da tradicional, que é autoritária e intolerante para com o que é diferente. se todos compreendêssemos que o português não padrão é uma língua como qualquer outra, com regras coerentes, com uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, talvez fosse possível abandonar os preconceitos que vigoram hoje em dia no nosso ensino de língua. (BAGNO, 2006, p. 30)

Com esse objetivo, o autor destaca que o processo de ensinar deve ser caracterizado pela vontade de acrescentar na vida do aluno e não suprimir, de elevar e não de rebaixar a autoestima do indivíduo. Nesse sentido,

Bagno (2006) enfatiza que uma das melhores ferramentas de combate ao preconceito é propiciar oportunidades para que a sociedade em geral possa reconhecer e respeitar as diferenças presentes no país, assim como, compreender o significado do preconceito da maneira como ele se apresenta.

Para o autor, o conhecimento construído nos bancos escolares, aliado ao empenho dos professores formadores e a implementação de políticas públicas de ensino destacam-se como os principais meios de combate ao preconceito. Entretanto, para poder enfrentá-lo é necessário que exista a consciência da sua presença. Logo, é preciso reconhecê-lo como um problema social grave, que precisa ser combatido com urgência, em prol do respeito à diversidade e a desconstrução de padrões errôneos estabelecidos sobre grupos sociais historicamente excluídos.

3. Considerações finais

Mediante o exposto, torna-se possível concluir que a língua se modifica conforme a necessidade de uso do falante. Nesse enfoque, a escola deve intervir como agente de transformação social, em que a educação formal deve partir das vivências pessoais do aluno. Entretanto, a fim contribuir para o aumento do repertório linguístico, de modo que os estudantes saibam empregar a língua nos seus diversos contextos de uso, a escola, deve desenvolver competências linguísticas nos alunos.

Ademais, as instituições de ensino têm papel fundamental como incentivadoras e na valorização das identidades culturais e linguísticas dos educandos desde os anos iniciais da Educação Básica, sobretudo, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, período no qual acontece o processo de alfabetização.

Nesse sentido, o presente artigo intencionou analisar a variação linguística na alfabetização dos educandos que estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a verificar a realidade dos educandos, bem como os mecanismos adotados pelos profissionais de educação durante o processo. Assim, mediante o contexto de transformação social, em que a educação tem assumido papel fundamental no combate à discriminação nas suas formas mais variadas, destaca-se a importância de uma educação conscientizadora que viabilize reflexões em prol das transformações sociais e das desconstruções de estereótipos que durante séculos têm se propagado na sociedade brasileira.

Ademais, a escola, como um espaço de transformação social e de

valorização das identidades, destaca-se como um local propício para as discussões atinentes à temática em questão. Logo, os educadores devem ter como objetivo ampliar as perspectivas dos estudantes. Mediante tais assertivas, infere-se que os estudantes terão condições mais promissoras para assumirem o papel de protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCENIO, Cláudia Rodrigues. Linguagem, língua, fala e alfabetização: uma reflexão sobre o saber linguístico do aluno. *E-Mosaicos*, v. 5, n. 10, p. 31-45, dez, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/26619>. Acesso em: nov. 2022.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paulo: contexto, 2006.

_____. *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora? Socio-linguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: nov. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. *Revista Nacional de Educação*, v. 8, n. 14, p. 5-11, São Paulo, 1998.

DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem – a atualidade de Paulo Freire. *Revista da ABENO*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 20-37, 2007. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1409>. Acesso em: nov. 2022.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: paz e terra, 2017.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder*: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. Porto Alegre: L & PM, 1985.
- MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2006.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; MAURO, Maria Adélia F. *Alfabetizando com sucesso*. São Paulo: EPU, 1986.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1288-1302, set./dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: nov. 2022.

**O PROCESSO HISTÓRICO DE TRANSFORMAÇÃO
OCORRIDO NA LÍNGUA PORTUGUESA E NAS VARIAÇÕES
LINGUÍSTICAS: METAPLASMOS EM VARIEDADES
RURAIS DO SUL DO PARÁ**

Bonfim Queiroz Lima (UNIFESSPA)
bonfimql@unifesspa.edu.br
Angelica Bernaldino Costa (UNIFESSPA)
angelicacosta872@gmail.com
Leandro Rodrigues Sousa (UNIFESSPA)
leandro.rodrigues2016@gmail.com
Raquel Araújo Souza (UNIFESSPA)
quellzinha.araujo@gmail.com
Simone Ferreira Sena (UNIFESSPA)
simonnearaujo177@gmail.com

RESUMO

Neste artigo procuramos, compreender de que forma os metaplasmos se configuram na língua portuguesa, para tanto empregou-se o método de pesquisa bibliográfico e analisou-se os metaplasmos presentes nas variedades linguísticas de quatro comunidades rurais do sul do Pará. Os dados foram coletados de entrevistas transcritas realizadas nas comunidades e em grupos de *WhatsApp* com pessoas de faixa etária a partir 15 anos. Observou-se como resultado que a língua portuguesa continua em constante evolução, pois a mesma possui suas variações, destacamos as várias formas de metaplasmos presentes nas diversas formas de manifestação cultural através da fala e da escrita.

Palavras-chave:

Metaplasmos. Língua Portuguesa. Variação Linguística.

ABSTRACT

In this article we seek to understand how the metaplasms are configured in the Portuguese language, for this purpose we used the bibliographic research method and analyzed the metaplasms present in the linguistic varieties of four rural communities in the south of Pará. Data were collected from transcribed interviews carried out in communities and in *WhatsApp* groups with people aged 15 and over. It was observed as a result that the Portuguese language continues to evolve, as it has its variations, we highlight the various forms of metaplasms present in the various forms of cultural manifestation through speech and writing.

Keywords:

Metaplasms. Linguistic variation. Portuguese language.

1. Introdução

Desde o princípio, a língua evoluiu. Carlos Alberto (2019), em sua obra *Histórica do Português*, contribuiu para entender todo o processo de transformação pela qual nossa língua passou e vem passando até hoje. Sobre o processo de evolução das línguas o autor afirma que “Durante os séculos, esse latim falado pela população romano-germânica foi passando por contínuas e profundas mudanças configurando-se progressivamente no falar românico, donde emergiram, bem à frente, o galego e o português moderno” (FARACO, 2019, p. 92).

O presente artigo está estruturado e subdividido em tópico e subtópico para a compreensão de leitura e entendimento. Na construção deste, iniciaremos a partir das observações de vários escritores que destacam e explicam os metaplasmos recorrentes. Para a compreensão dos metaplasmos, partimos inicialmente do latim compreendendo todo o trajeto de reestruturação da língua. Tentando exemplificar esse processo, neste trabalho, os usos da língua impregnada pelos metaplasmos nas falas e escritas dos indivíduos. Destacamos que os metaplasmos estão presentes em todas as falas e escritas de todas as classes sociais, pois os mesmos fazem parte das modificações da cultura da fala e escrita de cada sociedade linguística em seu processo evolutivo da língua.

2. Metodologia

Para a construção deste artigo foi empregado o método de pesquisa bibliográfico, o que permitiu observar alguns artigos científicos com o objetivo de trazer e analisar os metaplasmos presentes nas variedades linguísticas de quatro comunidades rurais do sul do Pará.

O *corpus* de análise foi coletado em pesquisas anteriores realizadas pelos estudantes nas comunidades, nas quais trazem trechos de entrevistas de moradores. Também foram analisados trechos de diálogos compartilhados nos grupos de *WhatsApp* que fazem parte da vivência dessas pessoas. Os dados coletados através de Pesquisas Socioeducacionais I e IV e grupos de *WhatsApp* das comunidades serviram para subsidiar o presente artigo.

3. A história da língua

Desde os primeiros estudos que buscaram compreender a Filologia e a Linguística, fica evidente o processo de transformação contínua e

evolução da língua. Esse processo de evolução foi objeto de estudo da fonética, que contribui para compreensão das transformações dos elementos surgidos nas variedades linguísticas. Houve muitos estudos que criaram diversas teorias sobre o surgimento da língua. A história da língua portuguesa se origina em Roma, pois, para o poder romano ganhar força, eles obrigavam a população minoritária utilizar o latim como um idioma oficial.

Com as modificações ocorridas no latim, uma diversidade de outras línguas foram surgindo. Nesse processo derivou-se do latim clássico, o latim vulgar. O latim clássico era falado por pessoas cultas: os nobres, ou seja, pessoas que tinham o domínio da fala e escrita. Já o latim vulgar era utilizado pelo restante do povo. Aqueles que não tinham o domínio da leitura e da escrita padrão.

As línguas modernas nasceram desse longo e complexo processo histórico são reunidas sob o nome da língua românicas [...] no século XIX, com o desenvolvimento da linguística histórico-comparativo e da filologia românica, o conjunto de falas medievais do qual emergiram o galego e o português modernos foram designados de galego-português. Foi a forma que se encontrou para deixar claro que duas línguas modernas tiveram, na verdade, uma origem única. (FARACO, 2019, p. 65)

A língua está inserida no meio cultural e social, ambos, tem um papel fundamental para intercomunicação entre os falantes da língua, como também, para o processo de representação da escrita e da fala no contexto das sociedades.

De acordo com Marcos Bagno (2006),

Quando o assunto é língua, existem na sociedade duas ordens de discurso que se contrapõem: (1) o discurso científico, embasado nas teorias da Linguística moderna, que trabalha com as noções de variação e mudança; e (2) o discurso do senso comum, impregnado de concepções arcaicas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, que opera com a noção de erro. (BAGNO, 2006, p. 1)

O ser humano constrói sua identidade em meio as relações sociais do cenário no qual está inserido. Todo processo de evolução da língua recebe o nome de variações linguísticas. As transformações linguísticas são processos de tendências naturais, pois os hábitos fonéticos são espontâneos. Dessa forma, pode se observar as mudanças dentro das normas linguísticas, conseqüentemente gramaticais.

No Brasil, é um erro dizer que esse é um país monolíngue. A língua do colonizador português, progressivamente, foi se tornando a língua

majoritária e hegemônica da sociedade. No entanto, no país existem várias línguas como: línguas indígenas, africanas e milhares de outras línguas de imigrantes que contribuíram no processo de colonização do Brasil.

4. Os metaplasmos e os processos de transformações de vocábulos ocorridos na língua portuguesa

Diversos autores trataram sobre os metaplasmos, as alterações que as palavras sofreram durante o seu processo de evolução, como a passagem do latim para as diversas línguas românica, entre elas, a língua portuguesa. Marcos Bagno (2006), traz a língua com duas ordens de discurso que se contrapõem, sendo o primeiro o discurso científico, embasado nas teorias da linguística moderna, que trabalha com as noções de variação e mudança, e o segundo é o discurso do senso comum impregnado de concepções arcaicas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, que opera com a noção de erro.

Diante dessa reflexão, o autor explica a noção de erro está ligada as questões sociais e culturais, e que as mesmas não estão incluídas no campo de interesse da linguística propriamente dita. Os metaplasmos são processos derivados das línguas como do latim vulgar para o português, e os mesmos se classificam em quatro eixos: por supressão, por aumento, por transposição e por transformação conforme os autores. Cada processo tem suas denominações.

O primeiro são os **metaplasmos por aumento**: a prótese, a epêntese e a paragoge.

Na **prótese** ocorre o acréscimo de um fonema no início do vocábulo, como no exemplo: sta> estar.

Na **epêntese** o acréscimo de um fonema ocorre no meio do vocábulo: humile > humilde.

Já na **paragoge** o acréscimo do fonema ocorre no fim da palavra: ante > antes.

Os **metaplasmos** decorrentes **desupressão** são agrupados em quatro tipos: a aférese, a síncope, a apócope e a crase.

Na **aférese** ocorre a supressão de um fonema no início do vocábulo: altonitu > tonto.

Na **síncope**, a supressão do fonema ocorre no meio do vocábulo:

legenda > lenda.

Na **apócope**, a supressão ocorre no fim do vocábulo: mare > mar.

Já a **crase** classifica-se como a fusão de duas vogais em uma só: colore > coor.

Os **metaplasmos por transposição** podem se dar por deslocamento de um fonema ou de acento tônico da palavra. Esse deslocamento pode ocorrer através da metátese e da hipértese.

Na **metátese** ocorre a transposição de um fonema na mesma sílaba: semper > sempre.

A **hipértese**, por sua vez, é a transposição de um fonema de uma sílaba para outra: primariu > primairo.

O deslocamento do acento tônico recebe o nome de **hiperbibismo**, que compreende a **sístole**, que é o recuo do acento tônico da palavra: pantanu > pântano.

Por último, temos a **diástole** que trata do avanço do acento tônico da palavra.

Os **metaplasmos por transposição** seguem diferentes denominações, sendo a vocalização – ou seja, a transformação de uma consoante em vogal: nocte > noite.

A **consonantização** com as semivogais i e u latinas, que passam, respectivamente, a j e v: uita > vida.

Na **nasalização** ocorre a passagem de um fonema oral para nasal: nec > nem.

A **desnasalização** é a passagem de um fonema nasal a oral: bona > bõa.

Já a **assimilação** é a transformação de um fonema em igual ou semelhante a outro existente na mesma palavra.

Os **metaplasmos por dissimilação** ocorrem por diferenciação de um fonema por existência de outro igual na palavra: liliu > lírio.

A **sonorização** ou abrandamento é a passagem de uma consoante surda a sua homorgânica sonora. É importante ressaltar que só ocorre a sonorização se a consoante surda estiver em posição intervocálica. As surdas que se sonorizam: p > b: lupu > lobo; t > d: civitate > cidade; c (quê).

Apresentou-se a classificação dos metaplasmos, cada um dos exemplos marca alterações do vocabulário do latim para o português de Portugal. Botelho e Leite (2016) trazem exemplos e classificações dos metaplasmos contemporâneos:

A **epêntese** ocorre a inserção de um fonema no meio da palavra. Dos casos em que ocorre epêntese observadas em nossa língua oral, destacamos: asterisco > asterístico; lista > listra (forma registrada em dicionário); beneficência > beneficiência; prazerosamente > prazeirosamente; e estalo > estralo (forma registrada em dicionário).

A **anaptise**: (ou suarabácte), por sua vez, é o nome dado ao fenômeno de acrescentar uma vogal para desfazer um grupo consonantal como: ignorante > iguignorante; pneu > peneu; advogado > adevogado ou adivogado;

Paragoge: (ou apítese) é o nome dado ao metaplasmo que acrescenta um fonema no final da palavra; mártir > mártire; e variz > varize.

Prótese: é o nome que caracteriza o fenômeno de inserção de um fonema no início da palavra: renegar > arrenegar (forma registrada no dicionário); lembrar > alembrar; e soar > assoar (forma registrada no dicionário com aceção de “soar o nariz”).

Pode ser considerado prótese o caso de aglutinação: de repente > derrepente; a frete > afrete (ou áfrete, de á frete); e a cerca de > acerca de (forma registrada no dicionário).

Os autores classificam também os **metaplasmos por supressão** quando se suprime um fonema de um vocábulo: aférese, apócope, síncope e haplogia.

Aférese: é o nome que caracteriza o fenômeno de supressão de um fonema (ou uma sílaba) do início de um vocábulo: ainda > inda; até > té; está > tá.

Apócope: é o nome dado ao fenômeno que suprime um fonema no final do vocábulo: bobagem > bobagem; quer > quê; saber > sabe; passar > passa; parênteses > parentes; furúnculo > furunco; lâmpada > lampa; rapaz > rapá; por > pô; licença > cença.

Síncope: é o nome dado à supressão de fonemas no meio do vocábulo: horóscopo > horospo; bêbado > bebo;

Haplogia: é o nome dado ao fenômeno que suprime a primeira

de duas sílabas sucessivas no meio da palavra, por ter semelhança sonora com a seguinte. Esse fenômeno é uma modalidade da síncope: entretenimento > entretenimento.

Os **metaplasmos por transposição** se dão por deslocamento de posição de fonemas em um vocábulo ou por transposição do acento tônico da palavra.

Veremos neste grupo, alguns casos de metátese, de hipértese, de síncope e de diástole.

Metátese: é o nome dado a transposição de um fonema em uma mesma sílaba de um vocábulo: perto > preto; perguntar > preguntar; barganhar > braganha; prateleira > parteleira; entreter > enterter; e entetela > entetela.

Hipértese: é o nome dado a transposição de um fonema de uma sílaba para outra em um vocábulo: nervosa > nevroso; e bicarbonato > bicarbonato.

Síncope: é o nome dado ao deslocamento por recuo acento tônico de um vocábulo: rubrica > rúbrica; ruim > ruim (rú); filantropo > filantropo; acrobata > acróbata (forma registrada no dicionário).

Diástole: é o nome dado ao deslocamento, por avanço do acento tônico de um vocábulo: opto > opito (pí); gratuito > gratuito; água > água (gú) (forma aceita); íterim > íterim (rím); e designo > designo (guí).

Os **metaplasmos por transformação** ocorrem quando um fonema de um vocábulo se transforma, desnasalação, dissimilação, rotacismo, lambdacismo, ditongação, monotongação, metafoia, nasalação, palatização, sonorização (ou abrandamento) e despalatização.

Degeneração: é o nome dado ao processo de transformação do fonema /b/ em fonema /v/: assobiar > assoviar (forma registrada no dicionário); basculante > vasculhante; e travesseiro > trabesseiro.

Os autores trazem a **desnasalação** como um fenômeno fonético, que tende a ser o oposto da nasalação que vem de um processo de um fonema nasal a um fonema oral, como nos exemplos: virgem > virge; homem > home; benjoim > beijoim (forma registrada no dicionário); e fizeram > fizeram.

5. Análise dos metaplasmos presentes na fala e escrita das comunidades Lorival Santana, Pedrolândia, La Estância e Sororó

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisadas tanto falas de um grupo de *WhatsApp* de moradores da comunidade Vila Santa Cruz e da comunidade Vila Pedrolândia, como também, foram analisadas entrevistas orais, realizadas nas pesquisas Socioeducacionais I e IV de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, realizadas nas comunidades de Lourival Santana e Vila Sororó.

O Assentamento Lourival Santana está situado próximo ao município de Eldorado dos Carajás-PA, a uma distância de 18 km próximo a BR 155, sentido a Marabá-PA. Com aproximadamente 400 famílias, entre moradores da vila e dos lotes de assentamento. A comunidade de Vila Pedrolândia, está localizada no assentamento Rio Gelado, a aproximadamente 200 km da sede do município de Novo Repartimento-PA. Dentre todos que ali moram, podemos apontar um quantitativo de pelo menos 30 famílias na comunidade (vila) e as demais estão alocadas nas suas terras situadas nas vicinais nos arredores da comunidade.

O projeto de assentamento La Estância (Lastância) – Vila Santa Cruz está localizado no município de Itupiranga, no estado do Pará, a uma distância de aproximadamente 50 quilômetros da cidade de Itupiranga. O projeto de assentamento é composto por aproximadamente 80 famílias oriundas dos estados Bahia e Maranhão. A Vila Sororó (hoje Vila Canaã) está localizada no município de Marabá, no estado do Pará, as margens da ferrovia a uma distância de 35 km de Marabá na BR 155 KM 35. A vila é composta por aproximadamente 600 famílias.

A partir de análises da escrita e da oralidade das respectivas comunidades, foi possível identificar vários processos transformação dos metaplasmos. Destacamos alguns exemplos, nos quais a escrita sofre transformações dos metaplasmos:

Quadro 01: Exemplos de metaplasmos identificados na escrita.

Passar > Passa	Apócope
Quem > Qem	Monotongação
De > Di Do > Du	Metafonia
Ruim > Rui	Supressão + desnasalização

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 01, podemos identificar algumas transformações de metaplasmos decorrentes da ortografia normativa padrão para a escrita coloquial.

A seguir, nota-se vários exemplos de transformação de metaplasmos ocorridos também na oralidade de moradores das comunidades pesquisadas.

Quadro 02: Exemplos de metaplasmos identificados na oralidade.

Estou > Tou – Tour Obrigada > Brigada	Aférese
Escrever > Iscrever Escola > Iscola Meninas > Mininas Começo > Cumeço Vive > Veve Apago > Apagu Que > Qui	Metafonia
Como é > Cuma é Vídeo > Vídiu	Dupla Metafonia
Está > Tá Você > Cê	Aférese
Não é > Né	Monotongação
Completando > Compretando	Palatalização
Homem > Homi Sumiram > Sumiru	Desnasalização
Até > Anté	Nasalização
Levanta > Alevanta Prepara > Aprepara	Prótese
Nós > Nóis	Ditongação
Pedra > Preda	Hipértese
Mandou > Mandô Negócio > Negoço	Monotongação
Ganhando > Ganhano Chuvendo > Chovenu Pensando > Pensanu	Síncope
Bom dia > Bomr dia	Paragoge
Chance > Chanxe Estava > Tarra Dava > Darra	Sonorização:
Surpresa > Supresa	Síncope

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi possível identificar mais de um processo de transformação de metaplasmos em um vocábulo. Como nos exemplos:

Quadro 03: Exemplos de vários processos de transformação dos metaplasmos.

Patrimônio > Plantimuniu	Nasalização (N)+ Lambdacismo (R<L) + Hipértese (Mudou De Silaba)
Vamos Embora > Rumbora	Sonorização + Apocope + Metafonia + Aférese
Estamos > Tamus	Aférese + Metafonia
Mulher > Muié Família > Famia	Síncope + Despalatização
Soube > Subi	Monotongação + Vocalização
Parte de > Par de	Sonorização + Síncope
Modo de > Modi	Síncope + Metafonia
Sem Vergonha > Severgoim	Desnasalização + Despalatização

Fonte: Dados da pesquisa

Também foi possível identificar processos diferentes para o mesmo vocábulo.

Quadro 04: Exemplos de diferentes processos de transformação dos metaplasmos.

Para > Pá	Apócope
Para > Pra	Síncope
Para o > Pro	Síncope + Monotongação

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise dos metaplasmos destacados na ortografia e na oralidade de moradores das comunidades pesquisadas, nota-se que houve vários processos de transformações desses vocábulos. Alguns dos vocábulos destacados passaram por apenas uma transformação de metaplasmo, enquanto outros passaram por mais de uma transformação. Houve também casos em que um único vocábulo passou por diferentes processos de transformação.

6. Considerações finais

Este artigo se propôs discutir as variações linguísticas, diante das observações dos metaplasmos perpassando por diversos estudos, desde o surgimento da gramática histórica e evolução dos processos de transformação da língua, até o surgimento do estudo da fonética, elencando os elementos de linguagem abordados. As transformações fonéticas ocorridas nos espaços culturais das localidades, por meio de comunicação entre grupos de *WhatsApp* e entrevistas realizadas com moradores nos tempos comunidades.

Na pesquisa foram analisadas as palavras que ao serem escritas ou

pronunciadas foram modificadas foneticamente no decorrer do processo de comunicação.

Segundo Botelho e Leite (2016):

Os metaplasmos não são simplesmente os processos que a língua sofreu na passagem do Latim para o português, mas, como podemos verificar na língua atual, estes fenômenos continuam agindo e transformando a Língua Portuguesa. (BOTELHO; LEITE, 2016, p. 11)

Podemos verificar com as análises realizadas, durante essa pesquisa, a importância de se estudar essas variedades, enfatizando a valorização dos vocábulos proferidos pelos moradores das comunidades, para que não venham a ser excluídos de situações sociais, e não sofram preconceitos linguísticos oriundos do desconhecimento do processo evolutivo das línguas. Destacamos a importância de pesquisa como essa servirem como objeto de estudo de fonte de análises para que os vocábulos das comunidades sejam mostrados através de trabalhos, e expostos como memória viva para as sociedades letradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna*. Revista Presença Pedagógica em setembro de 2006. Disponível em: http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Bagno_2006.pdf. Acesso em: 01 de fev. de 2022.

BOTELHO, José Mario; LEITE, Isabelle Lins. *Metaplasmos contemporâneos – Um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa*. Disponível em: Microsoft Word – Isabelle Lins Leite.doc (filologia.org.br). Acesso em: 10/02/2022.

CARVALHO, Dolores Garcia. *Gramática Histórica: para o 2º grau e vestibulares*. 13 ed. São Paulo: Ática, 1981.

FARACO, Carlos Alberto. *História do Português*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

**O QUE ESCONDEM OS PESCADORES
EM SUAS FALAS? “SEGREDO” E “MENTIRA”
NO ÂMBITO DA PESCA ARTESANAL**

Eduardo Moreira (UENF)

emoreira@iff.edu.br

Leandro Garcia Pinho (UENF)

leandropinho@uenf.br

RESUMO

A proposta deste trabalho é interpretar falas de pescadores artesanais, de Gargaú, no município de São Francisco de Itabapoana-RJ, obtidas a partir de entrevistas de história oral realizadas com estes sujeitos tendo por preocupação os significados do “segredo” e da “mentira”, entendidos aqui como estratégias discursivas comuns (tantos orais quanto gestuais) e permanentemente utilizadas nos circuitos e nos trajetos das comercializações e das capturas de pescado entre esses sujeitos. Percebe-se, com esses discursos, a presença dos dois circuitos tradicionais da pesca artesanal (captura e venda) nas mensagens transmitidas oralmente e corporalmente que buscam, ora de forma complementar ora de forma contraditórias, aliados e competidores no cotidiano das atividades profissionais desses sujeitos. Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte que é uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental federal conduzido pelo IBAMA.

Palavras-chave:

Falas de pescadores artesanais. Pescadores Artesanais de Gargaú-RJ.
“Segredo e Mentira” na pesca artesanal.

ABSTRACT

The purpose of this work is to interpret the speeches of artisanal fishermen, from Gar-gaú, in the municipality of São Francisco de Itabapoana-RJ, obtained from oral history interviews carried out with these subjects, having as a concern the meanings of the “secret” and of the “lie”, understood here as common discursive strategies (both oral and gestural) and permanently used in the circuits and paths of commercialization and capture of fish among these subjects. With these speeches, the presence of the two traditional circuits of artisanal fishing (capture and sale) can be seen in the messages transmitted orally-mind and bodily that seek, sometimes in a complementary way, sometimes in a contradictory way, allies and competitors in the daily lives of professional activities of these subjects. This article is the result of research funded by the Pescarte Environmental Education Project (PEA), which is a mitigation measure required by the federal Environmental Licensing conducted by IBAMA.

Keywords:

Speeches of artisanal fishermen. “Secret and Lie” in artisanal fishing.
Artisanal fishermen from Gargaú-RJ.

1. Introdução

Nossas reflexões partem de uma perspectiva da história social da linguagem (Cf. BURKE; PORTER, 1997). E, nesse sentido, nos conformamos com as premissas enunciadas por James Obelkevich (1997, p. 44) para quem “estudar a fala por meio de suas formas e gêneros característicos – cumprimentos, charadas, maldições, piadas lendas e assim por diante” e, assim, nos aproximarmos dos historiadores que “têm estado mais preocupados com significados, e não com os significantes” (OBELKEVICH, 1997, p. 44) para pensarmos as falas de pescadores artesanais.

As definições sobre o que é fazer-se pescador/a artesanal foco desta pesquisa orbitam em torno de um leque de sujeitos em suas redes interativas que se expressam em diferentes e complementares atividades agrupadas na conceituação de “trabalhadores/as da pesca” (DIAS NETO, 2015, 2012; COSTA, 2019; DIEGUES, 1995, 2004; BRITO, 1999). Estes/as trabalhadores/as, guardadas suas idiossincrasias, relacionam diretamente aspectos técnicos/tecnológicos com elementos culturais e naturais compondo uma rede de significações entre o material e o imaterial.

Os “trabalhos da pesca”, enquanto entidade múltipla e complexa, se manifestam nas atividades dos pescadores/as desenvolvidas nos âmbitos dapré-captura, captura e pós-captura⁴⁷ dos pescados (Cf. HELLEBRANDT, 2017). Estes três âmbitos se efetivam de forma interconexae suas redes interativas de circulação dão sentido a expressão “Trabalhadores/as da Pesca”. Vale lembrar, este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte que é uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental federal conduzido pelo IBAMA.

2. Desenvolvimento

2.1. Os “Circuitos da Pesca”, os Itinerários Etnográficos e as entrevistas semiestruturadas

⁴⁷ Pré-captura se relaciona a todos os trabalhos necessários para as saídas dos pescadores/as, a manutenção/produção de artes/petrechos e barcos de pesca (com seus motores, sonares e GPS), a produção de gelo, a aquisição de óleo diesel, entre outros. A captura se refere ao trabalho dos pescadores/as na retirada dos pescados de seus ambientes naturais. A pós-captura também se relaciona a uma série de atividades necessárias ao funcionamento das atividades da pesca tais como: desembarque, pesagem, beneficiamento, transporte, comercialização, entre outros.

Aqui, nosso objetivo é analisar algumas falas e expressões de pescadores/as artesanais de Gargaú, tendo por preocupação a interpretação (Cf. GUERTZ, 1983) dos significados do “segredo” e da “mentira”, entendidos aqui como estratégias discursivas comuns (tantos orais quanto gestuais) e permanentemente utilizadas nos circuitos das comercializações e das capturas nos rios/mangues e mares de pescado.

As redes de interconexão destes sujeitos em suas fainas pesqueiras são captadas a partir da noção conceitual de “Circuitos da Pesca”, que representam espaço-temporalmente o movimento dos pescadores/as dentro e entre as atividades de pré-captura, captura e pós-captura. Busca desvelar os significados do movimento do fazer-se trabalhador/a da pesca artesanal, como um processo contextual que envolve relações entre seres humanos e destes com diferentes ecossistemas, preenchido de incertezas, tensões, alianças, saberes, estratégias, técnicas/tecnologias, et al, que perfazem a sua dinâmica e complexa vida.

Os “Circuitos de Pesca” buscam abarcar os ambientes onde se desenvolvem algumas das atividades propriamente ditas dos “mundos da Pesca” com os encontros entre indivíduos que se reconhecem como pertencentes aquele espaço de trabalho, partilhando funções, normas e códigos, ou seja, ambientes mais homogêneos. Estes ambientes são associados de forma justaposta aos espaços de maior contato e troca (entre os “mundos da pesca”), onde circulam a diversidade de trabalhadores/as e de suas produções que compõe a Rede interativa necessária a existência destes “mundos”. Nestes espaços os indivíduos precisam se expor e negociar em situações de maior heterogeneidade, tensão e incerteza (Cf. MAGNANI, 1996, 2005, 2013, 2014; MAGNANI, ASSIS SILVA, TEIXEIRA, 2008).

Para confecção destes “Circuitos” a pesquisa utilizou das seguintes técnicas: Itinerários Etnográficos, Entrevistas Semiestruturadas e Caderno de Campo. As análises apresentadas neste artigo são frutos de recortes das entrevistas semiestruturadas e do caderno de campo.

As entrevistas semiestruturadas ancoram-se na perspectiva da metodologia da história oral temática (Cf. BOSI, 2004; FROCHTENGARTEN, 2005; DELGADO, 2010; MEIHY e RIBEIRO, 2011; ALBERTI, 2012), sendo o tema do “trabalho da pesca” o eixo captador das preocupações.

Os relatos e suas descrições pormenorizadas contidas nos Cadernos de Campo, são frutos da coleta de dados realizada durante os Itinerários Etnográficos (ou observação flutuante) (Cf. PÉTONNET, 2008;

FERNANDES, 2016). Esta técnica se traduz em percursos desenvolvidos junto aos sujeitos da pesquisa como forma de complementar e ampliar a visão sobre os significados dos temas apreciados nas entrevistas de histórias orais.

Após a realização dos itinerários, os registros fotográficos foram catalogados em referência ao lugar e contexto efetuados e as impressões descritas e registrados no Caderno de Campo contendo a data, local, contexto e uma síntese escrita das imagens, sons, odores, sabores e percepções sentidas durante o percurso. Esses percursos atendem aos interesses da pesquisa e sua execução deve estar em fina sintonia com os objetivos tecidos pelo estudo, assim não se trata de buscar “o inusitado, o inesperado, mas, ao contrário, o reiterativo, o padrão, a norma” (MAGNANI, 1996, p. 37).

2.2. Gargaú-RJ: uma localidade de águas e pescadores/as.

Gargaú está localizada no extremo sul do município fluminense de São Francisco do Itabapoana. Situada na margem esquerda da foz do Rio Paraíba do Sul, ela faz divisa com o município de São João da Barra-RJ. Por esse motivo, a comunidade possui um extenso estuário permeado de áreas alagadas, doces e salgadas, devido ao encontro e intercâmbio entre rio e mar.

Este estuário gerou dois canais constitutivos do delta do Paraíba do Sul que correm paralelos ao mar, adentrando as áreas habitadas do bairro e servindo como um porto natural privilegiado para a entrada e ancoragem das embarcações. Além disso “ao reter areia transportada pelo mar, o rio permitiu que se formasse uma grande restinga” que propiciou a existência de várias lagoas, como “as do Comércio, da Tabua, do Meio e da Praia” (SOFFIATI, 2013). A localidade possui, ainda, “o maior manguezal da região norte do Estado do Rio de Janeiro” e talvez o “maior do Estado” (SOFFIATI, 2009, ROCHA, 2015).

Devido a estes aspectos este espaço e estes sujeitos condensam um complexo agregado de diversos saberes-fazer ligados a pesca, com a presença tanto de pescadores/as que atuam na pesca de rio, estuário, mangue, costa e alto mar; quanto uma rede de atividades e instalações que orbitam em torno desta produção tais como: frigoríficos, peixarias, estaleiros, oficinas de motores, fábrica de gelo, et al. Estas representam a atividades econômicas (Cf. SANTOS, 2017; ROCHA, 2015), sociais e culturais centrais

desta localidade sendo responsável pelas produções e reproduções materiais e imateriais que conectam seus residentes.

Estas atividades formam teias de significações coletivas que podem ser percebidas pelo olhar mais despretensioso ao circular por suas ruas, becos e “marés”; na forma de organização do bairro; nas conversas locais; nos objetos encontrados aleatoriamente; nos sons; odores; sabores e imagens desta localidade e seus habitantes.

É comum encontrar seus moradores distribuídos pelas calçadas, portos, frigoríficos, ruas, bares, lojas, etc. conversando sobre os pescados e as pescarias, remendando redes, negociando vendas e compras, a vista ou em prestações; ou seja, uma sociabilidade que compõe e representa um estilhaço do vitral da “Cultura dos Trabalhadores/as da Pesca”. Nas palavras de uma catadora de caranguejos “isso aqui era tudo mangue ao redor, tudo mangue, por isso que isso aqui é considerado como uma vila de pescadores, porque é água por trás, água pelos lados, pela frente, né? Por isso é uma vila de pescadores.”⁴⁸

2.3. Descortinando o “segredo na pesca artesanal”

As falas e expressões (orais e gestuais) que servirão de base para a compreensão dos “segredos” e “mentiras” dos pescadores/as de Gargaú/RJ como elementos de linguagens que apontam para significados coletivos são frutos de trechos de algumas entrevistas realizadas e partes de algumas descrições presentes nos Cadernos de Campo referentes aos Itinerários Etnográficos. Estas expressões foram coletadas apenas em três dos “Circuitos da Pesca”: os Circuitos dos rios/mangues, os circuitos dos mares e os circuitos da venda do pescado. Destaca-se que esta forma de linguagem que busca a burla e/ou a ocultação foram proferidas apenas por homens não sendo encontrada em nenhuma expressão feminina coletada no campo.

A busca da compreensão sobre o segredo na pesca artesanal não é novidade na rica produção acadêmica sobre o tema. Alguns pesquisadores que já se debruçaram na elucidação deste fenômeno servirão de base teórica para o presente ensaio que pretende aprofundar este assunto a partir da exposição destas expressões presentes em Gargaú/RJ.

*Pescador 1: “Porque uma pescaria, rapaz, você sabe o que acontece, **por que um pescador na pescaria é sofrido?** [...] O pescador já saiu daqui, é o seguinte, sai incerto. **O mundo de rio**, você vai dar uma tarrafa pode te*

⁴⁸ Entrevista realizada com a pescadora 4, no dia 12/05/2022.

levar [a tarrafa ou] pode pegar, no meio daquele rio sem ver o que tem ali. Então, gera fé na pessoa o pescador, **o pescador tem fé**. Eu vou lá e vou trazer o peixe. Então você sai com uma embarcação dessas no meio de um rio daqueles, você olha, às vezes não vê nada, e manda tarrafa aqui no meio [...] Aqui, eu dei essa tarrafada aqui na beira de um pau. Ontem, ó lá [mostra uma foto no celular]. Ó o tanto de tainha. Sete tainhas grandes eu apanhei. Ó lá, sete. Entendeu? [Lugar de pau] É lugar que eu já tenho as práticas como ninguém. **Porque pra você descobrir um peixeiro desses, você arrisca**. [...] Pra você descobrir, você arrisca. Você olha um lugar de galho brabo e [faz gesto de jogar]. Você fala assim com o polpeiro: "**Rapaz, vamos arriscar aquela tarrafa ali**". Arriscar é o que? Vamos ver, vamos jogar. Se não estiver bom, perdemos a tarrafa, se não... Perde, perde. [...] então se eu descobrir, se tiver o pau de um lado, o pau de outro, jogar naquele meio e não tiver o pau, e eu descobrir a tarrafada, pode saber, tô limpo de peixe, essa tá reservada. O que que eu faço? **Não é questão de sabedoria, mas o pescador não pode ser bobo. Se descobriu aquela tarrafada, você põe o peixe nela, se passar alguém perto, você não dá ela. Não dá não, que fica todo mundo de olho pra descobrir. Porque todo mundo, ninguém quer arriscar**. Como você já arriscou e viu que tá limpinha a tarrafada e tá bonita, você deixa ela só pra você"⁴⁹.

O excerto acima representa a fala de um pescador de rio. A pescaria narrada é a realizada com a tarrafa. A tarrafa é um petrecho de pesca muito antigo eutilizada por pescadores/as artesanais em diversos lugares do Brasil. Consiste numa rede com formato assemelhado a uma lona de circo, onde na sua extremidade menor a rede é fechada e na outra possui uma grande abertura podendo chegar a mais de 8m de diâmetro. Nesta grande abertura ela possui uma barra, denominada pelos pescadores/as de “pé da tarrafa”, que se dobra e onde se prendem vários chumbos para que ela pese e afunde na água.

A fala se inicia com a exaltação das dificuldades e dos sofrimentos vivenciados pelos pescadores/as. Interessante notar comonum primeiro momento parece se direcionar a todo o coletivo, “pescador na pescaria é sofrido”. Entretanto num segundo momento retrata uma categoria específica se direcionando aos pescadores de rio, “o mundo de rio”. Ser pescador de rio é se reconhecer como tal, e, ao mesmo tempo, como diferentes de “outros” pescadores/as, que não atuam no rio. O “mundo do rio” possui seus habitantes que se reconhecem enquanto tal e se diferenciam enquanto tal.

Como aponta Kathryn Woodward (2007), em texto que busca construir bases teóricas para se refletir sobre a relação entre identidade e diferença, as identidades/diferenças são processuais e relacionais e operam

⁴⁹ Entrevista realizada com o pescador 1 no dia 10 de junho de 2022.

numa ordem circular. “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2007, p. 9).

Ser pescador/a de rio, diferente de “outros”, se caracteriza pelo sofrimento. Mas qual a causa desse sofrimento? A incerteza é geradora do sofrimento do pescador/a. o “mundo de rio” pode tanto trazer opulência de uma boa pescaria quanto a perda dos materiais e, em consequência, o retorno para casa de mãos vazias, amargando além de uma pescaria mal sucedida o prejuízo pela danificação ou destruição de sua tarrafa.

Como aponta Simone Maldonado (1986) já temos a primeira chave para interpretação do segredo como elemento da linguagem deste grupo. Para a autora a vida dos pescadores/as encontra-se envolta em ambientes arriscados e incertos, como as águas e sua imprevisibilidade e também a incerteza da venda e/ou dos preços que possam ser adquiridos num mercado controlado em grande medida por atravessadores. Estas situações condicionam traços psicológicos e socioculturais destes grupos. Guardar segredos e ocultar espaços onde se realizam boas pescarias serve como mecanismo de controle e forma de dirimir riscos.

Entretanto neste quesito surge uma contradição. O “mundo do rio” é também o dos pescadores/as de rio competindo entre si pelos recursos incertos. O segredo ao reduzir as incertezas cria uma espécie de direito de uso privativo, num espaço onde o uso é comum. Sendo assim o meu direito de uso privativo num “mundo” comum só se sustenta se este espaço estiver ocultado. O segredo funciona, neste caso, como mecanismo jurídico que constrói usos privados em ambientes coletivos. Saber, expor, dar transparência dentro deste arcabouço jurídico vai de encontro aos princípios que sustentam este sistema de direitos. Aqui o princípio do direito está alicerçado na ocultação. Não saber, não expor, impedir a transparência, eis um código construído às avessas do nosso sistema de direitos. Para os pescadores/as o uso privativo só pode ser garantido pela ocultação, por isso se alguém descobre o “pesqueiro” tem tanto direito quanto qualquer um de explorá-lo. Esconder é a face avessa da moeda do direito de descobrir. Eu escondo por direito e você (se conseguir) descobre e explora por direito.

Mas, segundo nosso interlocutor, não é só de sofrimento que o pescador vive, mas também de fé. O sofrimento, um termo negativado na fala do pescador é associado a fé. O sofrimento produz fé. “O pescador sofrido tem fé”. O sofrimento é, então, positivado na fé. “Eu vou lá e vou trazer o peixe”. Com essa fé o pescador joga sua tarrafa e descobre, no meio de pedras e paus, que poderiam destruir seu material, um lugar cheio de

peixes, onde se dá uma *tarrafada limpinha*, ou seja, sem pedra, paus, lama. O pescador/a descobre um “pesqueiro”. Mas descobre porque arriscou, e arriscou porque tem fé.

Aqui encontramos outro mecanismo que se associa ao anterior no direito do pescador/a ao segredo. Nesta mesma entrevista, em trecho anterior, o pescador narra passagens bíblicas sobre São Pedro e a boa pescaria que realizou quando teve fé. Assim o direito de explorar privadamente um espaço comum não advém apenas ou simplesmente de uma prerrogativa humana, mas também sagrada. Aqui o direito, na linguagem do pescador, é acionado por sua fé. Fé que o fez arriscar num ambiente indiviso de uso comum e competindo pelos recursos com “outros” pescadores/as. Esta descoberta, então, representa sua ligação com o sagrado, com o transcendente. Sua *religare*⁵⁰.

O pescador/a sofredor, pois precisa lhe dar com um “mundo de rio” cercado por incertezas, necessita desta provação para, com sua fé, vencer as barreiras e os sofrimentos e descobrir seu manancial de fartura ofertada pelas forças divinas materializadas na natureza. Sua fonte sagrada de riquezas está ali, próxima, porém oculta como elemento de provação de sua credulidade. Os que não querem arriscar e, por isso, não descobrem seus pesqueiros não são dignos de explorá-los, por isso que o segredo se transforma num direito não apenas humano, mas divino de exploração deste espaço de uso comum de forma privada devido a conquista pela experiência e fé do manancial divino oculto no interior do rio.

O “mundo do rio”, como um segundo mundo para os pescadores/as se organiza sobre regras e costumes próprios e partilhados por seus integrantes. Água e pesca, peixe e seres humanos se entrecruzam partilhando percepções mútuas e direitos mútuos. Como um segundo mundo que influencia diretamente o mundo fora do rio, sua linguagem própria cria condições próprias de uso e de partilha do espaço e das atividades nele constituídas. O segredo se constitui como uma destas peças de linguagem que expressam mais do que imaginamos à primeira vista. Expressa relações econômicas, políticas e sagradasimbricadas e interconectadas. Ocultar e esconder mostra muito sobre esses sujeitos, suas formas de vida e de produção e suas relações com o meio natural que exploram.

⁵⁰ Religare religião – re ligar.

Num outro trecho de uma entrevista temos a fala de um pescador⁵¹ de mar, retirada do “Círculo dos Mares” supra citado.

*Pescador 2⁵²: “Na verdade, como acabei de citar que **antigamente o pescador pescava mais no boato, vigiava, que uma coisa que eu tinha sonar na cabeça**, eles hoje são assim. Eu devo ter uns 600 pontos marcados dentro desse mar aí. [...] **Devo ter uns 600 pontos**. De Guarapari até ali para baixo. Tem uns que eu ainda tenho, que ainda é segredo. É meu. **Ninguém achou ainda. Mas a facilidade hoje de achar é muito grande, porque todo mundo hoje tem aparelho**. Eu fui dentro de Gargaú um dos primeiros, se não fui o primeiro, a ter. Eu tenho até hoje conhecimento de mergulhador, muitos mergulhadores me daram os pontos deles mergulhar [...]. De lá para cá eu comecei assim, **tipo uma troca**. Eu daria um ponto que eu achava para eles mergulharem, **que não me interessa**, e eles dariam um ponto que eles acham que era bom para mim. Foi isso. Foi espalhando, espalhando... agora, no momento, eu nem estou mais coisa com mergulhador, **que é muito pescador**. Dá para um, dá para outro. **Aí você vê que tem um ponto bom, você passa para o mergulhador. O mergulhador vai e passa para outro. Eu perdi ponto muito bom por causa disso**. Só eu tinha porque eu achei. Um dia cheguei lá, o cara foi... “quem passou para você?”, “foi fulano tal”. É assim que funciona? É melhor ficar para mim sozinho. **Eu estou querendo ajudar ele para ele [pegar] peixe que não me interessa**. Você quer dar um ponto para ajudar o cara a matar uma lagosta, o cara está querendo prejudicar... cabeça de cada um. **O conhecimento é uma coisa. Agora, o cara querer confiar hoje é difícil.**”*

Diferente do “mundo do rio” o “Círculo dos mares” de Gargaú-RJ atualmente está muito especializado. A pesca de mar realizada na localidade se concentra em grande medida na pesca de camarão e de Peroá. Estas pescarias são realizadas, em sua maioria, com embarcações grandes em média de 10 a 12m para as pescarias de camarão e 12 a 15m para as de peroá. As pescarias de camarão são executadas, normalmente, no mar próximo a localidade onde os pescadores saem pela madrugada e retornam no início da tarde. Algumas duram dois ou mais dias, quando vão mais distantes devido a safra local estar pequena. Para a pescaria utilizam de uma rede comprida em forma de um grande saco com uma boca que abre cravejada por chumbos que a fazem encostar no fundo do mar. O barco vai puxando a rede e trazendo em seu interior o que encontrar no fundo, por isso é denominada de pescaria de arrasto. Para a pesca de camarão os barcos são municiados por aparelhos GPS e guinchos para alçar as redes que vem muito pesadas do fundo.

⁵¹ Será utilizada apenas a expressão pescador, referente ao gênero masculino, devido a pesquisa ter constado que o “círculo dos mares” na localidade de Gargaú/RJ se encontra interdito a presença feminina com apenas raras exceções que confirmam esta regra.

⁵² Entrevista realizada no dia 27 de maio de 2022.

No caso do peroá, os pescadores levam mais tempo no mar, entre cinco a dez dias na maioria dos casos, mas esse tempo pode variar para mais ou menos dependendo da quantidade de pescados encontrados e da distância percorrida. Usam uma espécie de rede que chamam de puçá-grande que hoje em dia é proibida pelo IBAMA⁵³, mas, segundo relatos, ainda costuma ser utilizadas. Esta é constituída de uma rede grande presa num arco circular de metal com medida aproximada de 1,5m de diâmetro. Esta rede é baixada dentro da água e se coloca em seu centro um “engodo”. O engodo é a isca para os peroás, pode ser feito de camarão, siri, outros peixes pequenos. É um “amarradinho” com essa isca dentro, quando o cardume vem em busca da isca o puçá é alçado trazendo grande quantidade de peixes, dependendo do tamanho do cardume. Estas embarcações são equipadas, geralmente, com GPS, Guinchos, Sonares, Rádios comunicadores.

O pescador 2 é especializado na pesca de Peroá, apesar de dizer que já pescou de tudo. Sua fala inicia com referência ao passado, quando o pescador não tinha esses equipamentos e dependia muito mais do uso de bússolas e das chamadas “marcações” que eram pontos visíveis na costa utilizados pelos denominados “mestres” de pesca para orientá-los em alto mar. Estes mestres eram dotados de altas habilidades para se guiarem no oceano e, ainda, descobrirem e marcarem seus principais pontos de pesca (“pesqueiros”). Segundo Antônio Carlos Diegues (2004).

O mar recebe marcas (daí o termo marcação), cujo processo é guardado em segredo pelo pescador que descobre o pesqueiro. A viagem ao local (o caminho) se faz tendo como referência os picos de morros, torres de igreja localizados em terra, possibilitando a chegada aos “cabeços” (lajes submersas). (...) o segredo está no centro dessa atividade e tem como finalidade diminuir a competição por pesqueiros de alta produtividade. Quanto mais “cabeços” são descobertos pelo mestre, maior a sua fama e o respeito dos outros pescadores. (DIEGUES, 2004, p. 211)

Como se depara da fala do pescador 2 antigamente ele “tinha sonar na cabeça”, pois as “marcações” dos pesqueiros eram patrimônio dos bons mestres, que lhes rendiam, além de boas pescarias, “fama e respeito” no interior de seu grupo. Entretanto “todo mundo hoje tem aparelho”. Os equipamentos “facilitaram” se achar os “pesqueiros”. Com auxílio do GPS e da Sonda é possível ao pescador ainda principiante se orientar no mar e chegar a bons pontos de pesca, desde que os mesmos estejam registrados em seu GPS. É possível, ainda, num golpe de sorte se encontrar bons

⁵³ A proibição deste petrecho de pesca encontra-se publicada na Portaria IBAMA no 81 de 10 de julho de 2002.

cardumes pela indicação dos sonares e, a partir desta descoberta, marcar estes pontos no GPS criando seus próprios “pesqueiros”. As máquinas ampliaram a competição reduzindo a vantagem da sabedoria humana presente na figura do mestre e de sua capacidade de mapear o oceano através das “marcações”. O sonar foi tirado da cabeça de alguns e entregue a todos que podem adquiri-lo. Reduziu-se do mestre o privilégio da manutenção do “segredo”.

Segundo Diegues (2004) supra citado “o segredo está no centro dessa atividade e tem como finalidade diminuir a competição por pesqueiros de alta produtividade”. Em consonância com essa afirmação do autor, que analisa a pesca artesanal antes da chegada destes equipamentos eletrônicos, nosso depoente associa a redução da capacidade de manutenção do segredo como uma das causas da contração da importância da sabedoria da pesca “Mas a facilidade hoje de achar é muito grande”. Facilidade esta que se contrapõe as habilidades conquistadas e possuídas arduamente pelos “mestres”.

De forma aparentemente contraditória o pescador 2 afirma manter em sua posse “uns 600 pontos marcados dentro desse mar aí”. Sua capacidade de guardar “pesqueiros” parece ter-se ampliado pelos próprios equipamentos que, no início de sua explanação, apontava como uma ameaça a sabedoria dos pescadores. Essa afirmação, embora pareça contraditória, guarda seu significado na figura do “mestre” e da mestrança como elementos que cederam espaço com a chegada destes novos equipamentos.

As falas do pescador dizem muito sobre seu universo de vida e trabalho. Se antes trocava com os mergulhadores “pontos” “que não interessa”, “peixes que não interessa”, agora diz que perdeu pontos “muito bons”. Na relação com os mergulhadores, membros de outra categoria de pesca conhecidos e reconhecidos como “outros” no “Circuitos das pesca de mar”, as trocas podem ocorrer, pois são referentes a sujeitos que apesar de ocuparem espaços contíguos fazem parte de universos de disputas econômicas e políticas diferentes. A circulação de bens de tamanha força, como os “pesqueiros”, são interditados no interior do grupo, entre os semelhantes na pesca, pois representam a capacidade e habilidade dos pescadores de descobri-los e mantê-los em “segredo”. Esse “segredo” ainda os habilita com o respeito e valorização sociocultural de outrora, ainda mais agora em que a disputa com a chegada de novos equipamentos tenha se acirrado.

O excerto abaixo diz respeito a entrevista retirada do “Circuito das

Vendas de Pescado”:

Pescador ³⁵⁴ - [como é sua relação com os compradores] **“não tem contrato não, ligou interessou o cara já te conhece ele te liga entendeu, aí ele tá precisando ele compra e se não tá precisando ele não compra, por exemplo essa semana não vendi ainda. Pode ser que vende pode ser que não vende é incerto ainda, você tem que ter o produto por que se vende isso, se o cara ligar você tem que ter, mas não é garantido que vai vender. [...] basicamente a gente vende nos mesmos lugares, assim eu te conheço, eu num vou falar que eu te conheço pra ninguém, você me compra as vezes 100 Kg de camarão toda a semana, tento te manter no segredo né, se alguém descobrir acontece, mais tento manter no segredo pra ter um cliente aqui, outro ali, e é um cliente e eu te vendo a um preço se tiver mais barato você vai comprar o mais barato então eu tento te manter escondido”**.

Os pescados na localidade de Gargaú, principalmente os camarões e peroás, são vendidos aos “frigoríficos” locais. Pôde-se constatar a existência ao menos de 8 destes estabelecimentos. Eles se dividem em pequenos e médios. Os pequenos acontecem nos fundos de quintais de algumas casas. São áreas externas dessas casas onde se encontram mesas colocadas em espaços muito simples, com telhados de eternite caixas d’água onde mulheres atuam na descasca destes pescados (pós-captura). Os pescados (praticamente apenas os camarões) colocados nas caixas são lavados para se retirarem lama e exceto de impurezas, na sequencia são despejados sobre as mesas para serem beneficiados. Esta atividade, na localidade, é exclusivamente feminina e se encontra descrita com mais detalhes no “Círculo das Mulheres da Pesca” que não será objeto deste ensaio. Estes “fundos de Quintais” beneficiam em média 300 a 600Kg de pescado.

Os chamados “frigoríficos” médios se encontram, em sua maioria, no local conhecido no bairro como “Buraco Fundo”⁵⁵, margeando o canal de entrada e saída das embarcações para o mar e/ou rio. Lugar privilegiado, pois as embarcações assim que aportam em Gargaú-RJ já o fazem anexo a estes estabelecimentos que adquirem imediatamente os produtos trazidos das pescarias. Estes locais são equipados com câmaras frias e caixas de gelo para estocagem e guarda dos produtos, balanças para pesagem e algumas possuem máquinas de descascar camarões.

Em seu interior atuam um número considerado de pessoas, normalmente da seguinte forma: 2) homens, em sua maioria jovens, que trabalham na máquina de descasque de camarão, no recebimento e pesagem dos pescados, no transporte dos produtos entre uma etapa do beneficiamento e

⁵⁴ Entrevista realizada no dia 07 de junho de 2022.

⁵⁵ Espaço considerado o mais tradicional para habitação dos pescadores/as da localidade.

outra, no tratamento dos pescados, colocando-os em sacos pequenos junto com certa quantidade de água e sal para seu congelamento e estocagem e no carregamento dos veículos transportarão estes produtos para venda. 2) mulheres para o descasque do camarão manualmente quando é necessário para alguma venda específica que exija este tipo de beneficiamento.

2.4. Dialogando com a “mentira” no âmbito da pesca artesanal

A mentira é normalmente vista como algo negativo, tentativa de enganar e conseguir vantagens pessoais sobre outrem. Entretanto no contexto da pesca artesanal na localidade Gargaú-RJ, ela representa um dispositivo que associado ao segredo trazem inteligibilidade as normas de acesso e posse de recursos disputados pelo grupo e, ao mesmo tempo, reconhecimento coletivo das habilidades, competências e experiências destes indivíduos no interior de seus “mundos de pesca”.

Como aponta Rubem Alves (1981) “nem todos os sistemas de símbolos têm a ver com o conhecimento e averdade. Há muitas atividades para as quais a verdade é irrelevante” (ALVES, 1981, p. 140). A mentira entre estes grupos representa distintas noções que se encaixam como um quebra cabeças, onde o significado oculto se revela em cada contexto e na forma como é narrada.

Pescador 1: “o cara passa: **“Aí tem muito peixinho?”** [faz sinal com os ombros], fala: **“Tem pau?”**, falo: **“Tem pau, tem”**. Mas eu falo assim: **“Tem pau, mas eu dei uma sorte desgraçada. Eu dei uma tarrafadinha aí e consegui um peixinho”**. Não tô mentindo, né? Mas tem. Aí o outro: **“Não, mas se você tá falando que tem pau”**. Porque, né, vou chegar pro camarada e vou mostrar lá?”.

O pescador 1 de rio, narra suas aventuras na pescaria de tarrafas. Em vínculo com a entidade do “segredo” a mentira é o seu instrumento de efetivação. Os pescadores/as circulam nos trajetos do rio em busca das informações que possam possibilitar maiores sucessos nas pescarias, vigiar “outros”, no intuito de acessar seus “pesqueiros” é uma estratégia usada e partilhada coletivamente.

A vigia e a tentativa de “roubo” dos pontos é executada de forma silenciosa, pois representa certa “traição” e a exposição de uma inferioridade na capacidade de descobrir seus próprios “pontos”. Mesmo com essa representação negativada, ela é efetivamente realizada, na surdina, por todos/as. Numa pescaria, por exemplo, a todo o momento o pescador buscava saber o que ocorria com os “outros”. “Olha aquele ali saiu do seu

lugar só porque viu a gente. Deve ter muito peixe ali e ele está escondendo⁵⁶.” Quando cruzava por outros perguntava como estava a pesca. Estas indagações tinham menos o intuito de receber alguma informação “verídica” e mais de testar a resposta. O que se verifica na performance de todos/as envolvidos são tentativas de tornar suas respostas as mais verídicas possíveis aos olhos dos “outros”.

No excerto acima nosso depoente narra uma dessas ocasiões em que é questionado se existem ou não peixes no local com o qual responde que “tem paus no fundo”, o que pode prejudicar a pescaria com a perda de materiais. Segue seu comentário dizendo que não mente totalmente, pois paus realmente tem, contudo encontrou um bom lugar de pesca entre estes paus devido sua competência em manusear seus petrechos, o conhecimento geográfico que possui do rio e a fé que carrega e que lhe garante sorte devido enfrentar as provações que lhe são imputadas. Sendo assim, como descobriu, munido de conhecimento técnico, naturalístico e crença, seu “pesqueiro” está habilitado a ocultá-lo, por isso responde que “pegou apenas um peixinho”, burlando a informação.

Essa história funciona como um quebra cabeças, cada pedaço tem seu encaixe. Primeiro sabemos, pelo próprio pescador que onde tem paus e pedras no fundo do rio, são espaços propícios para acúmulos de peixes; segundo conseguir achar o espaço certinho entre estes paus e pedras garantindo boas pescarias se relaciona com a habilidade e a sorte (convertida em fé); terceiro conseguindo este espaço necessita-se de guarda-lo dos “outros”.

Como cada qual se vigia, imagina-se que alguns pontos podem ser bons devido “outros” pescadores/as serem vistos com mais frequência ocupando determinado espaço específico dentro do “mundo de rio”. O próprio pescador/a não fica parado no mesmo lugar. Mesmo que perca tempo circulando por outros pontos de pesca, menos significativos, ao invés de investir no bom “pesqueiro” encontrado, precisa realizar estes trajetos dentro do rio para despistar os “outros” quo o vigiam.

A vigia, assim, é o lado oposto da moeda da mentira/segredo. Como todos/as vigiam todos/as e esta tem um peso negativo nas representações dos pescadores/as locais, como tentativas de “roubo” e símbolos que caracterizam menor conhecimento local e/ou temor de perda de materiais, fazendo vacilar sua fé, a mentira torna-se positivada, pois despista os

⁵⁶ Relato retirado do Caderno de Campo, representa um trecho do Itinerário Etnográfico realizado na pescaria de rio, acompanhado do pescador 1 e seu filho.

ladrões/incrédulos e/ou os que não querem se arriscar aprimorando suas técnicas e conhecimentos.

Ao ser questionado “Aí tem muito peixinho?”, a resposta cifrada “tem pau” não disse que não tem peixe, pois todos/as sabem que onde tem peixes tem pau, mas não necessariamente o contrário. A burla que vem na sequência “dei uma sorte desgraçada e peguei um peixinho” remete o “outro” novamente ao estado da dúvida e da incerteza que marca a atividade pesqueira e posiciona a todos/as no mesmo patamar, inclusive o que proferiu a informação. Este excerto é finalizado com a seguinte constatação “mas se você tá falando que tem pau”. Porque, né, vou chegar pro ca-ma-rada e vou mostrar lá?”.

A mentira assume aí um caráter fundamental para a manutenção da exclusividade sobre os pesqueiros de que falamos [...] Dentro da política do sigilo, portanto, o direito de mentir é garantido. A mentira aparece, neste caso, como parte constitutiva de um princípio elementar, o da ocultação consciente e proposital da informação que rege determinados aspectos do direito costumeiro. (DIAS NETO; VOGEL; VALPASSOS, 2007, p. 73-74)

O pescador cumpre sua função de conhecedor da natureza, das regras de uso do espaço, da crença da conquista e, ainda, de bom companheiro, pois “verdadeiramente” tinha paus e/ou pedras no local, sendo assim a sua informação também vinha alertar o “outro” para os perigos daquele espaço. Se o mesmo quiser arriscar e perder seu material essa é a regra da vivência da pesca, não sendo papel de ninguém “mostrar lá”, ou seja, pescar no lugar do “outro”.

3. Considerações finais

“Segredo”, “Mentira”, “Vigia”, “Aliança”, princípios comunicativos, epistêmicos e jurídicos que compõe a rede do universo da pesca em Gargá/RJ e dizem mais em suas interconectes do que imaginamos quando os olhamos isoladamente e, principalmente, quando os olhamos com lentes de nosso próprio meio sociocultural e linguístico aplicando aos “outros” a nossa régua, desconsiderando suas formas de viver e de trabalhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*: ensaio de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2004.

BRITO, Roysan Campos de Caldas. *Modernidade e tradição*: construção da identidade social dos pescadores de Arraial do Cabo-RJ. Niterói: EDUFF, 1999.

COSTA, Klenio Veiga da. O trabalho na pesca artesanal no Litoral Norte do Estado do Rio de Janeiro. In. TIMÓTEO, G.M. *Educação ambiental com participação popular*: avanço na gestão democrática do ambiente. Campos dos Goytacazes-RJ: EdUENF, 2019. p. 168-83

CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. Ordens e desordens socioambientais: Saberes tradicionais em dinâmicas pesqueiras da costa paranaense. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, 2007. 217f.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral*: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS NETO, José Colaço; VOGEL, Arno; VALPASSOS, Carlos. História de pescador: O direito do ponto de vista nativo. *Revista Arquivos de Direito*, v. 1, n. 9, p. 57-78, jan., 2007

_____. *Quanto custa ser pescador artesanal? Etnografia, relato e comparação entre dois povoados pesqueiros no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

_____. Segredos, pescadores e etnógrafos. *Revista de Antropologia – Vivências*. v. 1, n. 40, p. 121-9, 2012.

_____.; VOGEL, Arno; VALPASSOS, Carlos. História de pescador: O direito do ponto de vista nativo. *Revista Arquivos de Direito*, v. 1, n. 9, p. 57-78, jan., 2007.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. *A pesca construindo Sociedades*: Leituras em Antropologia Marítima e Pesqueira. São Paulo: NUPAUB-USP, 2004.

_____. *Povos e mares*: leituras em Sócio-Antropologia Marítima. São Paulo: NUPAUB-USP, 1995.

FERNANDES, Bruno Guilhermano. Caminhada etnográfica em itinerários urbanos. *Revista Ponto Urbe*, v. 18, 2016.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A memória oral do mundo contemporâneo. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, p. 367-376, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

HELLEBRANDT, Luceni Medeiros. *Mulheres da z3 – O camarão que “come” as mãos e outras lutas: contribuições para o campo de estudos sobre gênero e pesca*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis-SC, 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Da periferia ao centro, cá e lá: seguindo trajetos, construindo circuitos. *Anuário Antropológico*, v. 38 n. 2, p. 53-72, Brasília, UnB, 2013.

_____. O Circuito: proposta de delimitação da categoria. *Revista Ponto Urbe*, v. 15, 2014.

_____. Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2, p. 173-205, 2005.

_____. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: ____; TORRES, L. de L. *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: USP, 1996, p. 12-54.

_____; SILVA, César Augusto de Assis; TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. As festas juninas no calendário de lazer de jovens surdos na cidade de São Paulo. *Anais do Ceru04*, 2008.

MALDONADO, Simone Carneiro. *Mestres & Mares: espaço e indivisão na pesca marítima*. São Paulo: ANNABLUME, 1993.

MALDONADO, Simone Carneiro. *Pescadores do mar*. São Paulo: Ática, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia Prático de História Oral: Para Empresas, Universidades, Comunidades, Famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

OBELKEVICH, James. Provérbios e história social. In: BURKER; PORTER. *História social da linguagem*. São Paulo: UNESP, 1997. p. 43-82.

PÉTONNET, Colette. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério

parisiense. *Revista de Antropolítica*, n. 25, p. 99-111, Niterói, 2008.

RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto. Culturas Pesqueiras e os Sistemas de Pesca Artesanal. *Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS*, na Forma Remota, Niterói, 2020. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/44-encontro-anual-da-anpocs/gt-32/gt02-27>. Acesso em: 11 de Novembro de 2022.

ROCHA, Edêmea Faria Carlos da Rocha. *Unidade de Conservação: uma Proposta de uso Sustentável para os Manguezais do Estuário do Rio Paraíba do Sul, na Região de Gargaú – São Francisco do Itabapoana-RJ – Brasil*. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia Ambiental) Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Rio de Janeiro, 2015. 129f.

SANTOS, Rachel de Salles Freitas dos. *Estudo dos indicadores e índices de salubridade ambiental aplicados a regiões estuarinas: o caso da comunidade de Gargaú, São Francisco do Itabapoana-RJ*. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Rio de Janeiro, 2017. 99f.

SILVA, Glaucia Oliveira da. *Tudo que tem na terra tem mar: a classificação dos seres vivos entre trabalhadores da pesca em Piratininga, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional do Folclore, 1989.

SOFFIATI, Arthur. *As lagoas do Norte Fluminense: Uma contribuição à história de uma luta*. Campos dos Goytacazes-RJ: Essentia, 2013.

_____. *Os manguezais do Sul do Espírito Santo e do Norte do Rio de Janeiro: com alguns apontamentos sobre o Norte do Sul e o Sul do Norte*. Campos dos Goytacazes-RJ: Essentia, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-73

O SENTIMENTO DO FANTÁSTICO NO CONTO “ORIENTAÇÃO DOS GATOS”, DE JULIO CORTÁZAR

João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça (UEMS)

joaovitor.cq.mendonca@gmail.com

Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)

fabiodf71@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por proposta analisar o conto “Orientação dos gatos”, de Julio Cortázar, contido no livro homônimo, publicado no Brasil, em 1981, pela Nova Fronteira. A escolha se dá pelo fato de esse ser um conto de Cortázar muito menos conhecido e analisado do que, por exemplo, os das obras “Bestiário” (1951), “Final de jogo” (1959) e “As armas secretas” (1959), que, segundo o crítico Davi Arrigucci Jr. (2015), são três livros de contos decisivos no projeto do escritor. Além disso, o conto escolhido nos possibilita compreender melhor o “sentimento do fantástico” de que nos fala Cortázar em um de seus ensaios de *Valise de cronópio* (2006). Nossa análise será feita partindo-se dos conceitos de fantástico já estabelecidos por teóricos como Tzvetan Todorov (2003), Jean-Paul Sartre (2005), Remo Ceserani (2006) e David Roas (2014), além do próprio Cortázar (2006). “Orientação dos gatos” trata basicamente da tentativa de um homem desvendar todas as facetas de sua mulher Alana, cuja existência misteriosa apresenta semelhanças com a do gato Osiris. Na medida em que o narrador protagonista observa sua companheira em contato com a música e com obras artísticas, tais como uma gravura de Rembrandt, a mulher se transforma feito um camaleão, até que parece ter sido absorvida por um quadro. Mas o modo como o relato é construído sugere muito mais do que revela, o que possibilita um amplo leque de diferentes interpretações.

Palavras-chave:

Conto fantástico. Julio Cortázar. “Orientação dos gatos”.

ABSTRACT

This work aims to analyze the short story “Orientação dos gatos”, by Julio Cortázar, contained in the homonymous book, published in Brazil, in 1981, by Nova Fronteira. The choice is due to the fact that this is a short story by Cortázar that is much less known and analyzed than, for example, the works “Bestiário” (1951), “Final de jogo” (1959) and “As armas secretas” (1959), which, according to the critic Davi Arrigucci Jr. (2015), are three books of short stories that are decisive in the writer’s project. In addition, the chosen short story allows us to better understand the “feeling of the fantastic” that Cortázar tells us about in one of his essays in *Valise de cronópio* (2006). Our analysis will be based on the concepts of the fantastic already established by theorists such as Tzvetan Todorov (2003), Jean-Paul Sartre (2005), Remo Ceserani (2006) and David Roas (2014), in addition to Cortázar (2006). “Orientação dos gatos” basically deals with a man’s attempt to unravel all the facets of his wife Alana, whose mysterious existence presents similarities with that of the cat Osiris. As the protagonist narrator observes his companion in contact with music and artistic works, such as a Rembrandt engraving, the woman transforms like a chameleon, until she seems to have

been absorbed by a painting. But the way the account is constructed suggests much more than it reveals, which allows for a wide range of different interpretations.

Keywords:

Julio Cortázar. Fantastic short story. “Orientação dos gatos”.

1. Introdução

“Orientação dos gatos”, de Julio Cortázar, faz parte de uma antologia homônima, publicada no Brasil em 1981, pela Nova Fronteira. Na Argentina, o mesmo volume foi lançado sob o título “Queremos tanto a Glenda” (1980), sendo o penúltimo livro de contos do autor. A versão utilizada por nós é a que consta na edição brasileira de “Julio Cortázar: todos os contos”, publicada pela Companhia das Letras, em 2021.

Escolhemos esse texto, por ele ser muito menos conhecido e analisado do que ocorre com as narrativas de “Bestiário” (1951), “Final de jogo” (1959) e “As armas secretas” (1959), por exemplo, que, segundo o crítico Davi Arrigucci Júnior (2015), são três antologias decisivas no projeto do escritor. Além disso, o conto escolhido nos permite compreender melhor o “sentimento do fantástico” de que nos fala o autor em seu ensaio publicado em *Valise de cronópio* (2006).

Nossa análise parte das definições do fantástico já estabelecidas por Tzvetan Todorov (2003), Jean-Paul Sartre (2005), Remo Ceserani (2006) e David Roas (2014), além das formulações concebidas em ensaios do próprio Cortázar (2006), em que o mesmo vai tratar desse conceito, como sendo uma expressão de sua própria visão da realidade.

“Orientação dos gatos” retrata a relação de um personagem-narrador anônimo, com sua mulher Alana e seu gato Osíris. Ambos o olham de frente, mas, embora o homem aceite o desconhecimento que tem sobre o gato, não se contenta com a falta de compreensão que tem sobre a própria mulher. Ele observa que Alana revela diferentes facetas quando escuta música e, observando alguns quadros, transforma-se em outras Alanas. Sendo assim, o homem a leva para um museu, para que possa tentar captar os diferentes aspectos da personalidade da companheira, até que eles se depa-ram com uma pintura de um gato muito parecido com Osíris. E, diante desse quadro, a mulher parece jamais retornar dele, assim como, olhando de frente para o personagem-narrador, parece ver algo que escapa completamente à compreensão do protagonista.

2. Conceitos teóricos

Para compreendermos melhor esse conto e as diferentes interpretações que é possível ter dele, vamos partir de alguns conceitos teóricos sobre o fantástico, já que Cortázar costuma ser associado com o gênero.

Segundo Todorov (2003), o fantástico ocorre quando, num mundo como o nosso, dá-se um acontecimento aparentemente sobrenatural, cujo caráter gera uma hesitação entre duas possibilidades de interpretação: ou se trata mesmo de algo sobrenatural ou a sobrenaturalidade é apenas aparente. Assim, o fantástico se situa no limite entre dois gêneros vizinhos, o maravilhoso e o estranho.

O maravilhoso ocorre quando o texto nos leva a aceitar o fenômeno retratado como sobrenatural. O estranho, por sua vez, pode ser definido como um gênero em que tal fenômeno aparentemente sobrenatural passa a ser explicado ou sustentado pelas leis naturais já estabelecidas:

No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma, contudo, uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. (TODOROV, 2003, p. 48)

Antes mesmo de Todorov (2003), Pierre-Georges Castex (*Apud* CESERANI, 2006), um pioneiro dos estudos sobre a literatura fantástica na França, já teria observado:

O fantástico não se confunde com as histórias de invenção convencionais, como as narrações mitológicas ou os contos de fadas, que implicam uma transferência da nossa mente (*undépaysement de l'esprit*) para um outro mundo. O fantástico, ao contrário, é caracterizado por uma invasão repentina do mistério no quadro da vida real; está ligado, em geral, aos estados mórbidos da consciência, a qual, em fenômenos como aqueles dos pesadelos ou do delírio, projeta diante de si as imagens das suas angústias e dos seus horrores. “Era uma vez”, escrevia Perrault; Hoffman, por sua vez, não nos transfere de súbito para um indeterminado; ele descreve as alucinações cruelmente presentes de uma consciência desorientada e cujo caráter insólito se destaca de modo surpreendente sobre um fundo de realidade bastante familiar. (CASTEX *apud* CESERANI, 2006, p. 46)

Com os gêneros vizinhos ao fantástico, o estranho e o maravilhoso, claramente definidos, mesmo que de maneira breve, conceituar o fantástico se torna uma tarefa mais fácil. Isso porque, com sua abordagem estruturalista evitando uma investigação predominantemente temática, Todorov (2003) estabelece um conceito mais objetivo para o gênero. Por outro lado, acaba estabelecendo limites muito restritivos.

É assim que, para o teórico búlgaro, o fantástico não sobreviverá do século XX em diante, já que “a literatura fantástica nada mais é do que a má consciência deste século XIX positivista” (TODOROV, 2003, p. 176). De acordo com sua interpretação, a função social do sobrenatural é a de driblar a censura, possibilitando que a literatura trate de temas tabus, como as perversões sexuais, através da figura do vampiro, por exemplo, que surge como uma metáfora para a necrofilia. Com o advento da Psicanálise, na virada dos séculos XIX para o XX, esses temas tabus passam a ser retratados diretamente e, além disso, a própria concepção que temos da realidade muda completamente.

Nesse novo contexto, surge, em 1915, uma obra como a “*Metamorphose*”, de Franz Kafka, que transgride em diversos aspectos o fantástico estabelecido por Todorov (2003). Em primeiro lugar, porque o sobrenatural ocorre logo nas primeiras linhas. Em segundo, porque a hesitação praticamente não se dá. Além disso, embora a transformação de Gregor Samsa num inseto monstruoso seja aceita na narrativa, não se trata do gênero maravilhoso. Muito pelo contrário, o realismo se impõe na obra de forma assustadora. E o conflito gira em torno do modo como todos se adaptam ao absurdo, fazendo com que a realidade opressora acabe se revelando ainda mais absurda do que a própria metamorfose.

Assim, de acordo com o estudo de Jean-Paul Sartre (2005), no qual Todorov também se baseia, o fantástico de Kafka muda completamente de foco:

Para ele já não há senão um único ser fantástico: o homem. Não o homem das religiões e do espiritualismo, engajado no mundo apenas pela metade, mas o homem-dado, o homem-natureza, o homem-sociedade, aquele que reverencia um carro fúnebre que passa, que se barbeia na janela, que se ajoelha nas igrejas, que marcha em compasso atrás de uma bandeira. (SARTRE, 2005, p. 138)

Depois de Todorov, os teóricos da literatura fantástica de um modo geral passarão a designar o que era realizado até o século XIX como “fantástico tradicional”, denominando o que passa a ser produzido do século XX em diante como “fantástico moderno”.

O crítico argentino Jaime Alazraki (2001) chega a propor um novo termo, o “neofantástico”, para abarcar as obras de seus conterrâneos Jorge Luis Borges e Julio Cortázar. Mas, para o espanhol David Roas (2014), as semelhanças entre as duas modalidades de fantástico, anterior e posterior ao início do século XX, são maiores do que as diferenças. E, sendo assim, Roas procura redefinir o gênero, a partir de um conceito que se aplique de

forma ampla a tudo o que foi produzido desde o seu surgimento até os dias atuais:

A imensa maioria das teorias sobre o fantástico define a categoria a partir da confrontação entre duas instâncias fundamentais: o real e o impossível (ou seus sinônimos: sobrenatural, irreal, anormal etc.). [...] Assim a convivência conflituosa entre possível e impossível define o fantástico e o distingue de categorias próximas, como o maravilhoso ou a ficção científica, nas quais esse conflito não se produz. (ROAS, 2014, p. 75-6)

O efeito do fantástico seria uma ameaça sentida pelo leitor, a partir da possibilidade de que o sobrenatural, ocorrendo numa realidade ficcional tão semelhante à nossa, irrompa também em nossa própria realidade. É o que explica Roxana Guadalupe Herrera Alvarez (2014), em seu prefácio à edição brasileira do estudo de Roas:

O fantástico, para o escritor espanhol, nutre-se do real, é profundamente realista, porque sempre oferece uma transgressão dos parâmetros que regem a ideia de realidade do leitor. Para conseguir esse efeito, é necessário estabelecer, em primeiro lugar, uma identidade entre o mundo ficcional e a realidade extratextual. Mas não basta reproduzir no texto o funcionamento físico dessa realidade, que é condição indispensável para produzir o efeito do fantástico; é preciso que o espaço da ficção seja uma duplicação do âmbito cotidiano em que está situado o leitor. Ele deve reconhecer e se reconhecer no espaço representado pelo texto. Por isso o fantástico é inquietante, constitui uma subversão do nosso mundo. (ALVAREZ, 2014, p. 24)

Outras abordagens que buscam corrigir o aspecto restritivo da teoria de Todorov são aquelas que concebem o fantástico como modo e não como gênero, como é o caso, por exemplo, do estudo de Remo Ceserani (2006), que inicia reconhecendo a grande importância de seu predecessor:

Tzvetan Todorov teve o grande mérito de “promover”, no final dos anos 60 – e de chamar a atenção dos estudiosos de todo o mundo, com uma operação crítica e historiográfica brilhante –, todo um filão literário intacto da modernidade, que é a literatura de modalidade fantástica. Trata-se de uma operação similar àquela realizada por Mikhail Bakhtin, com seu resgate, de grande importância para a tradição literária, do modo carnavalesco, ou de Northrop Frye, com a legitimação do modo romanescos. (CESERANI, 2006, p. 7)

Através de um estudo marcado por grande erudição, Ceserani (2006) retoma as principais abordagens teóricas do fantástico e analisa algumas dentre as principais narrativas da modalidade, contextualizando-as historicamente. Por fim, redefine o fantástico como um modo literário, que se realiza a partir da combinação de determinados procedimentos formais e constantes temáticas, num determinado contexto histórico, como expressão choque que se dá entre “as explicações religiosas e sagradas do

mundo” com “um crescente ceticismo”, iniciado na passagem dos séculos XVIII para o XIX (CESERANI, 2006, p. 98).

A vantagem de se compreender o fantástico como modo – e não como gênero – é que o conceito se torna mais flexível, podendo ser produtivo para o estudo de uma gama bem mais ampla de narrativas. Por outro lado, a definição do que vem a ser essa modalidade literária perde em clareza:

Não existem procedimentos formais e nem mesmo temas que possam ser isolados e considerados exclusivos e caracterizadores de uma modalidade literária específica. Isso vale para o fantástico, mas também para todos os outros possíveis modos de produção literária. Cada procedimento formal, ou artifício retórico e narrativo, ou tema ou motivo, pode ser utilizado em textos pertencentes às mais diversas modalidades literárias. O que caracteriza o fantástico não pode ser nem um elenco de procedimentos retóricos nem uma lista de temas exclusivos. O que caracteriza, e o caracterizou particularmente no momento histórico em que esta nova modalidade literária apareceu em uma série de textos bastante homogêneos entre si, foi uma particular combinação, e um particular emprego, de estratégias retóricas e narrativas, artifícios formais e núcleos temáticos. (CESERANI, 2006, p. 67)

3. “*Valise de cronópio*”

Os textos ensaísticos de Julio Cortázar foram organizados, no Brasil, por Davi Arrigucci Júnior, no livro “*Valise de cronópio*” (2006), sendo fundamentais para compreendermos a concepção de mundo do escritor argentino, suas reflexões teóricas sobre a literatura e seu conceito de fantástico.

Em “*Alguns aspectos do conto*”, célebre estudo em que o autor compara o romance com o cinema e o conto com a fotografia, Cortázar declara a respeito de sua própria obra:

Quase todos os contos que escrevi pertencem ao gênero chamado fantástico por falta de nome melhor, e se opõem a esse falso realismo que consiste em crer que todas as coisas podem ser descritas e explicadas como dava por assentado o otimismo filosófico e científico do século XVIII, isto é, dentro de um mundo regido por um sistema de leis, de princípios, de relações de causa e efeito, de psicologias definidas, de geografias bem cartografadas. (CORTÁZAR, 2006, p. 148)

Da expressão “por falta de um nome melhor”, podemos deduzir que o escritor não considera a ideia de “gênero fantástico” perfeitamente adequada para caracterizar a sua obra. Por outro lado, seus contos também

serão uma espécie de oposição “a esse falso realismo”, ou seja, partirão de uma concepção diferente daquela que propõe “um mundo regido por um sistema de leis, de princípios, de relações de causa e efeito, de psicologias bem definidas, de geografias bem cartografadas”.

Não por acaso, Davi Arrigucci Jr. (2003) aproxima o autor a movimentos de vanguarda, tais como o Dadaísmo e o Surrealismo que sofrem forte influência da Psicanálise e do conceito de Inconsciente.

Já em “Do sentimento do fantástico”, o escritor argentino inicia suas reflexões mencionando que, numa certa manhã, seu gato Teodoro W. Adorno teria se agarrado às suas calças e ficado “imóvel e rígido, olhando fixamente um ponto no ar” em que, para Cortázar, “não havia nada para ver até a parede onde está dependurada a gaiola do bispo de Evreux, que jamais despertou a atenção de Teodoro” (CORTÁZAR, 2006, p. 175).

E então acrescenta uma possível explicação:

Qualquer senhora inglesa teria dito que o gato estava olhando um fantasma matinal, dos mais autênticos e verificáveis, e que a passagem da rigidez inicial a um lento movimento da cabeça da esquerda para a direita, terminando na linha de visão da porta, demonstrava de sobra que o fantasma acabava de ir embora, provavelmente incomodado por esse detector implacável. (CORTÁZAR, 2006, p. 175)

Mas, na sequência, o escritor descarta que seja esse tipo de fantástico – o do sobrenatural – o que realmente lhe interessa:

Quando o fantástico me visita [...], lembro-me sempre da admirável passagem de Victor Hugo: “Ninguém ignora o que é o ponto vélico de um navio; um lugar de convergência, ponto de intersecção misterioso até para o construtor do barco, no qual se somam as forças dispersas em todo o velame desfraldado”. Estou convencido de que esta manhã Teodoro olhava um ponto vélico no ar. [...] O fantástico força uma crosta aparente, e por isso lembra o ponto vélico; há algo que nos encosta no ombro para nos tirar dos eixos. (CORTÁZAR, 2006, p. 179)

Assim, para Cortázar, por trás da “crosta aparente” da realidade cotidiana, haveria uma outra ordem de realidade cuja percepção e compreensão nos escapam, mas que podemos captar de modo fragmentado.

No mesmo ensaio, o escritor argentino resume um conto de W. F. Harvey, em quadois personagens, que até então não se conheciam, acabam se unindo numa trama que sugere o assassinato de um pelo outro, com o uso de um cinzel; assim como o julgamento e a condenação à morte do assassino (prenunciados através de um desenho a lápis, feito aparentemente ao acaso, pela vítima). Após esse resumo, Cortázar afirma:

O verdadeiramente fantástico não reside tanto nas estreitas circunstâncias narradas, mas na sua ressonância de pulsação, de palpar surpreendente de um coração alheio ao nosso, de uma ordem que nos pode usar a qualquer momento para um dos seus mosaicos, arrancando-nos da rotina para nos pôr um lápis ou um cinzel na mão. (CORTÁZAR, 2006, p. 179)

E a metáfora dos mosaicos, juntamente com a dos caleidoscópios, também será utilizada por Davi Arrigucci Júnior, para apresentar os textos ensaísticos de Cortázar, no prefácio a “Valise de cronópio”:

Os mosaicos são múltiplos por natureza: nascem um pouco daqui e dali. Podem ser híbridos, integrar a variedade, recompor figuras inteiras através dos cacos, da dispersão dos fragmentos; de repente a visão se alarga e, zás, as partes consteladas são um todo. No fundo de um tubo, um livre rodopio cria do caos um cosmos: os cacos imantados são céu e são estrela – mosaico celeste. Assim os mosaicos formam a unidade da variedade, e nos encantam. Não é à toa que ladrilham tanto no espaço da arte moderna. (ARRIGUCCI JR., 2006, p. 07)

Arrigucci ainda destaca o uso da linguagem poética, nos ensaios de Cortázar, o que lhe permitiria alargar os limites do texto reflexivo. O pressuposto, por trás dessa escolha, estaria relacionado com “uma tentativa de posse do objeto criticado, mediante a dicção poética”. O poeta, para o autor argentino, seria marcado pela “ubiquidade dissolvente”, como um “camaleão sempre desejoso de participar do outro” (ARRIGUCCI JR., 2006, p. 13).

4. “Orientação dos gatos”

Algumas questões já podem ser levantadas a partir do título do conto, que sugere que a narrativa tenha alguma relação com o extraordinário senso de orientação espacial dos felinos. Mas, além de essa expectativa não se cumprir ao longo do texto, o seu desfecho, pelo caráter emblemático, deixa o leitor desorientado, revelando a ironia no título.

Na sequência, temos a dedicatória ao pintor e escultor mexicano Juan Soriano, o que se justifica pelo diálogo que a narrativa estabelece com as artes plásticas.

Quanto à história, basicamente ela trata da relação de um personagem-narrador anônimo, com sua mulher Alana e seu gato Osiris; sendo que, com relação ao animal, o homem admite sua falta de conhecimento, mas o mesmo não se dá com a mulher, cujas diferentes facetas da personalidade ele busca desvendar:

Faz tempo que desistide qualquer domínio sobre Osiris, somos bons amigos

a uma distância intransponível; mas Alana é minha mulher e a distância entre nós é outra, algo que ela não parece sentir, mas que se interpõe em minha felicidade quando Alana me olha, quando me olha de frente como Osíris e sorri para mim ou fala comigo sem a menor reserva, dando-se em cada gesto e em cada coisa como se dá no amor, ali onde todo o seu corpo é como seus olhos, uma entrega absoluta, uma reciprocidade ininterrupta. (CORTÁZAR, 2021, p. 311)

O nome Osíris chama atenção por ser o de um dos principais deuses egípcios, ligado à vegetação e também ao mundo dos mortos (Cf. WILKSON; PHILIP, 2001). E isso também remete ao famoso conto de Poe, “O gato preto”, pois o animal do título se chama Pluto, o deus da riqueza agrária, na mitologia greco-romana, podendo também se confundir com Plutão, o deus do reino dos mortos (Cf. BRANDÃO, 1987, p. 285).

Cabe acrescentar que Cortázar é um admirador confesso e grande conhecedor do escritor norte-americano, o que fica claro pelas várias páginas dedicadas a ele, na “Valise de cronópio”. Mas, como vimos, o fantástico de Cortázar é muito diverso do que ocorrenas “Histórias extraordinárias”. E se, no conto de Poe, a mulher do protagonista “fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas” (POE, 1978, p. 42); no caso do escritor argentino, sua concepção de mundo se opõe ao “realismo demasiado ingênuo”, deixando-o sempre com “a suspeita de outra ordem mais secreta e menos comunicável” (CORTÁZAR, 2006, p. 148-9).

Desse modo, embora Alana olhe o companheiro “de frente” e fale com ele “sem a menor reserva”, dando-se, nos gestos e no amor, em “uma entrega absoluta, uma reciprocidade ininterrupta”, o homem ainda sente que algo se interpõe em sua felicidade. E isso parece ocorrer de modo semelhante à suspeita do escritor sobre a existência dessa “outra ordem mais secreta e menos comunicável”:

É estranho; embora eu tenha desistido de entrar com tudo no reino de Osíris, meu amor por Alana não aceita essa simplicidade de coisa concluída, de casal para sempre, de vida sem segredos. Por trás daqueles olhos azuis há mais, no fundo das palavras e dos gemidos e dos silêncios se anima outro reino, respira outra Alana. Nunca disse isso a ela, amo-a demais para trincar essa superfície de felicidade pela qual já deslizaram tantos dias, tantos anos. Do meu jeito, teimo em compreender, em descobrir; observo-a, mas sem espioná-la; sigo-a, mas sem desconfiança; amo uma maravilhosa estátua mutilada, um texto não terminado, um fragmento de céu inscrito na janela da vida. (CORTÁZAR, 2021, p. 311)

Um primeiro caminho possível, na busca do protagonista pelo que lhe escapa dessa “maravilhosa estátua mutilada”, se dá através da música:

“vendo-a ouvir nossos discos de Bartok, Duke Ellington, Gal Costa, uma transparência paulatina me afundava nela, a música a despia de uma maneira diferente, tornava-a cada vez mais Alana (...)” (CORTÁZAR, 1981, p. 311).

E outros músicos mencionados mais adiante no texto, “intermediários involuntários” na aproximação do casal, para além da superfície cotidiana, são Keith Jarrett, Beethoven e Aníbal Troilo.

Assim, podemos observar a referência a uma grande variedade musical, que abarca artistas de diferentes estilos, nacionalidades e épocas, como a música erudita europeia (Bartok, Beethoven), o jazz norte-americano (Duke Ellington e Keith Jarrett), a MPB (Gal Costa), o tango argentino (Aníbal Troilo).

O contato da mulher com essa riqueza de estímulos sonoros permite ao protagonista “entrever outras Alanas”, até que, “diante de uma gravura de Rembrandt, eu a vi mudar ainda mais, como se um jogo de nuvens no céu alterasse bruscamente as luzes e sombras de uma paisagem” (CORTÁZAR, 1981, p. 10).

Aqui cabe um parêntese sobre a admiração do escritor argentino pela música, que fica clara, por exemplo, nos vários ensaios dedicados ao tema em “Valise de cronópio”. Clifford Brown, Carlos Gardel, Louis Armstrong e Thelonius Monk são alguns dentre os músicos homenageados pelo ensaísta. Em “Louis enormíssimo cronópio”, por exemplo, Cortázar considera que, se o ser humano, ao invés de ter sido criado pelo sopro divino, tivesse surgido do sopro de Louis Armstrong, “o homem teria saído muito melhor” (CORTÁZAR, 2006, p. 209).

Outro trabalho do autor intimamente relacionado com a música é o conto “O perseguidor”, de *As armas secretas*, inspirado em Charlie Parker e considerado pela crítica como um divisor de águas na trajetória de Cortázar. Isso porque o projetoliterário do autor possui uma relação de proximidade muito grande com o jazz.

Em primeiro lugar, pela valorização do ritmo e da sonoridade, mesmo nos textos em prosa; em segundo, pela importância da improvisação, que aproximaria o jazz da escrita automática e do papel essencial da inspiração na expressão artística, possibilitando “uma criação que não está submetida a um discurso lógico e preestabelecido, mas nasce sim das profundezas” (CORTÁZAR *apud* BERMEJO, 2002, p.89).

Além disso, a música nos permitiria uma relação diferenciada com

o tempo, como observa o saxofonista Johnny Carter, do conto “O perseguidor”. Em conversa com o seu biógrafo Bruno, Carter considera que a existência humana poderia durar “centenas de anos”, se as pessoas conseguissem se relacionar com o tempo de modo menos mecânico, como nos momentos em que ele toca sax (Cf. CORTÁZAR, 2012, p. 102-3).

Não é por acaso, portanto, que Alana se revele ao companheiro de modo diferente quando os dois ouvem música. No entanto, desde o início, o tema predominante do conto é visual, relacionado à maneira como a mulher e o gato olham para o personagem-narrador. Sendo assim, Alana se desnuda ainda mais diante da gravura de Rembrandt: “Senti que a pintura a levava para além de si mesma, para aquele único espectador que podia medir a metamorfose instantânea nunca repetida, a entrevista de Alana em Alana” (CORTÁZAR, 2021, p. 312).

É curioso observar aqui que essa metamorfose, além de ser “instantânea e nunca repetida”, transforma Alana nela mesma. Ou seja, mais do que revelar uma personalidade verdadeira sob uma aparência falsa, trata-se de desvendar múltiplas identidades na mesma pessoa.

Cabe agora abrir outro parêntese para falarmos sobre a relação do escritor argentino com as artes plásticas. Ela pode ser observada pelas referências diretas que seus textos fazem especialmente aos pintores modernos, como Pablo Picasso, por exemplo, que aparece no já citado ensaio “Louis enormíssimo cronópio”:

Um mundo que tivesse começado por Picasso, ao invés de acabar por ele, seria um mundo exclusivamente para cronópios e em todas as esquinas os cronópios dançariam trégua e dançariam cata e trepado num poste de iluminação Louis sopraria durante horas, fazendo cair do céu grandíssimos pedaços de estrelas de açúcar e framboesa, para as crianças e os cães comem. (CORTÁZAR, 2006, p. 209-10)

Outro artista com quem Cortázar estabelece um diálogo enriquecedor é René Magritte, pintor surrealista, cuja célebre obra “Isto não é um cachimbo” é mencionada na dedicatória do conto “Ali, mas onde, como?”, do livro “Octaedro”, de 1974. Os pontos de contato entre a criação artística do escritor argentino e do pintor belga são examinados em *Julio Cortázar e René Magritte: conversas*, de Roberta Vieira da Cunha Ávila (2017).

E também vale mencionar as referências à pintura “A árvore vermelha”, de Mondrian, no conto “Manuscrito encontrado num bolso”, também de *Octaedro*, ponto de partida para o trabalho *Entre linhas e árvores: um estudo sobre Julio Cortázar e Piet Mondrian*, de Fábio José Santos de Oliveira (2013).

Com essas breves indicações, queremos dizer apenas que o tema é bastante amplo e mereceria um exame mais aprofundado, mas, para os objetivos do nosso trabalho, centraremos nossa atenção mais especificamente no próprio conto selecionado para análise.

Voltando então à “Orientação dos gatos”, tendo percebido que Alana se revelava ainda mais diante da gravura de Rembrandt, o personagem-narrador leva a mulher a uma galeria de arte e passa a observar as suas transformações diante das telas:

[...] desde nossa chegada, Alana se entregara às pinturas com uma inocência atroz de camaleão, passando de um estado a outro sem saber que um espectador oculto espreitava, em sua atitude, na inclinação de sua cabeça, no movimento de suas mãos e ou de seus lábios, o cromatismo interior que a percorria até mostrá-la outra, ali onde a outra era sempre Alana se somando a Alana, as cartas se amontoando até completar o baralho. (CORTÁZAR, 2021, p. 312)

Ora, Rembrandt Harmens van Rijn é um dos principais nomes do barroco holandês, especialmente famoso por “A lição de anatomia do Doutor Tulp”, que retrata a dissecação da mão de um cadáver, sendo observada por um grupo de cirurgiões. Essa obra é valorizada pela extrema riqueza do conjunto, em que se pode observar com detalhesa expressão facial de cada um dos elementos do grupo, resultado obtido especialmente pelo uso do efeito de luz e sombra (Cf. PROENÇA, 1997)

Dentre as obras de Rembrandt, também se destacam inúmeros autorretratos, nos quais ele registra, através de um profundo estudo psicológico, os sinais, em seu rosto, da passagem do tempo e das dificuldades do dia-a-dia. Tendo atingido o auge da fama e da riqueza, antes dos 30 anos de idade, morreu na miséria, aos 63, por não atender às expectativas da burguesia, que desejava ser retratada para entrar para a posteridade (Cf. HAUSER, 1972).

Conforme observa Baumgart (2007), Rembrandt aprofundou o caminho de Caravaggio, a uma “interiorização tal, que tornou a matéria permeável ao espírito e à alma em uma extensão até aqui não presenciada”, transformando a realidade “em algo como a visão de um olho interior” (BAUMGART, 2007, p. 273-4).

Essas observações, embora breves, são coerentes com o fato de ser justamente uma gravura de Rembrandt o que possibilita o aprofundamento no processo de descoberta de Alana por parte do protagonista. A partir desse contato, as artes visuais permitem entrever, na mulher, ainda mais nuances do que a música, “como se um jogo de nuvens no céu alterasse

bruscamente as luzes e sombras de uma paisagem” (CORTÁZAR, 2021, p. 312).

Na galeria de arte, a imagem da mulher vai então se misturando à sucessão de quadros, numa sequência vertiginosa de transformações, como se Alana absorvesse, em si, o que via, ou se deixasse absorver pela variedade de imagens:

Pássaros, monstros marinhos, janelas se dando ao silêncio ou deixando entrar um simulacro da morte, cada nova pintura deixava Alana arrasada, despojando-a de sua cor anterior, arrancando dela as modulações da liberdade, do voo, dos grandes espaços, afirmando sua negativa diante da noite e do nada, sua ansiedade solar, seu impulso quase terrível de fênix. (CORTÁZAR, 2021, p. 313)

O homem, por sua vez, vislumbra um triângulo, formado por Alana, pela pintura que ela tem diante de si e por ele próprio, na contemplação da companheira. Gradativamente, ele sente que seu objetivo está se cumprindo, ao mesmo tempo em que ele próprio participa do processo: “isso também era eu, isso era o meu projeto Alana, minha vida Alana, isso tinha sido desejado por mim (...), isso agora por fim Alana, por fim Alana e eu desde agora, desde agora mesmo” (CORTÁZAR, 2021, p. 313).

O amor e o desejo do protagonista por Alana crescem na medida em que a companheira se revela: “Gostaria de tê-la nua em meus braços, amá-la de tal forma que tudo ficasse claro, tudo ficasse dito para sempre entre nós, e que dessa interminável noite de amor, para nós que já conhecíamos tantas, nascesse a primeira alvorada da vida” (CORTÁZAR, 2021, p. 313).

Mas, então, ao fim da galeria, ela para diante de um último quadro, a pintura de uma janela e um gato:

Vi que o gato era idêntico a Osíris, e que olhava ao longe para alguma coisa que a parede da janela não nos deixava ver. Imóvel em sua contemplação, parecia menos imóvel que a imobilidade de Alana. Senti, de alguma forma, que o triângulo se romperia; quando Alana virou a cabeça para mim o triângulo não existia mais, ela tinha ido ao quadro mas não estava de volta, continuava do lado do gato olhando além da janela onde ninguém podia ver o que eles viam, o que só Alana e Osíris viam cada vez que me olhavam de frente. (CORTÁZAR, 2021, p. 313-4)

Assim, a imagem de Alana acaba se fundindo definitivamente à do quadro, não mais num dinamismo em que a mulher se transforma a partir das diferentes imagens que tem diante de si, mas, ao contrário, agora é a tela que absorve a figura estática da observadora.

Nesse quadro, a mulher e o gato olham para um ponto em que “ninguém mais podia ver o que eles viam”, como no episódio em que Teodoro fica imóvel agarrado às calças de Cortázar. Agora, porém, eles não olham para um ponto do ar, mas para “além da janela” retratada no quadro. E o que eles vêem é aquilo que “só Alana e Osíris viam cada vez que me olhavam de frente”. Ou seja, o “ponto vélico” do navio – “lugar de convergência, ponto de interseção misterioso até para o construtor do barco, no qual se somam as forças dispersas em todo o velame desfraldado” – é justamente o narrador-protagonista.

Em outras palavras, é como se o homem, esse “perseguidor”, na busca por desvendar “a outra ordem mais secreta e menos comunicável” que se esconderia por trás da superfície cotidiana da mulher, acabasse descobrindo que ele próprio é “o ponto vélico do velame desfraldado”.

Como diria Sartre a respeito de Kafka, o protagonista de Cortázar também acaba descobrindo que “para ele já não há senão um único ser fantástico: o homem” (SARTRE, 2005, p. 138).

5. Considerações finais

Em nosso trabalho, escolhemos examinar um conto relativamente menos conhecido de Julio Cortázar, “Orientação dos gatos”, publicado poucos anos antes da morte do escritor.

Considerando que o nome do contista argentino é frequentemente associado ao fantástico, retomamos as principais ideias de alguns dentre os principais teóricos dessa expressão literária.

Nessa retomada, buscamos estabelecer a diferença básica entre o fantástico tradicional, formulado por Todorov, e o fantástico moderno, que transgredir o gênero delimitado pelo teórico búlgaro. Essa transgressão, conforme exposto, foi observada inicialmente na *Metamorfose*, de Kafka, por Sartre, mas também se aplica a outros escritores do século XX em diante.

Basicamente, no fantástico moderno, o interesse se desloca do sobrenatural para o próprio homem que, com o advento da Psicanálise e a ideia do Inconsciente, passa a ser considerado um desconhecido de si mesmo. Fizemos também um levantamento de algumas considerações de Cortázar a respeito do seu conceito de fantástico, para verificar como isso se realiza no conto escolhido para nossa análise. Finalmente, em

“Orientação dos gatos”, estabelecemos relações entre a obra do escritor argentino, a música e as artes plásticas, uma vez que esse diálogo ocorre no interior do próprio texto.

Como vimos, o protagonista do conto, em sua perseguição pelos aspectos da realidade que se escondem por trás da superfície cotidiana na identidade de sua mulher, acaba descobrindo, ao final, que ele próprio é o “ponto vélico”, ou seja, aquele ponto em que o gato parece ver alguma coisa misteriosa onde ninguém enxerga nada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAZRAKI, Jaime. ¿Quéés lo neofantástico?. In: ROAS, D. (Org.). *Teorías de lo fantástico*. Madrid: ARCO, 2001.

ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. Apresentação do autor. In: _____. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2014. p. 11-27

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Escorpionagem: o que vai na valise. In: CORTÁZAR, J. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 7-16

_____. Literatura fundamental: *O jogo da amarelinha* – parte 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6BcwNPQnJj8&t=2s>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

ÁVILA, Roberta Vieira da Cunha. *Júlio Cortázar e René Magritte: conversas*. Florianópolis: UFSC, 2017.

BAUMGART, Fritz. *Breve história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERMEJO, Ernesto González (Org.). *Conversas com Cortázar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1987.

CESERANI, Remo. *O fantástico*. Curitiba: UFPR, 2006.

CORTÁZAR, Julio. *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CORTÁZAR, Julio. Orientação dos gatos. In: _____. *Orientação dos gatos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 9-14

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FRIGHETTO, Gisele Novaes. O sentimento do fantástico em *Bestiário*, de Julio Cortázar. *Revista USP/Entre Caminos*, v. 1, São Paulo, 2015.

HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

JACKSON, Rosie. Rosie Jackson: ‘lo oculto’ de la cultura. In: ROAS, D. (Org.). *Teorías de lo fantástico*. Madrid: ARCO, 2001. p. 141-52

OLIVEIRA, Fábio José Santos de. Entre linhas e árvores: um estudo sobre Julio Cortázar e Piet Mondrian. *Aletria*, v. 23, n. 3, Belo Horizonte, UFMG, set-dez, 2013.

POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PROENÇA, Graça. *História da arte*. São Paulo: Ática, 1997.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico*: aproximações teóricas. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

SANTORO, Cristina Rosa. *Julio Cortázar*: de pontes e duplos. Salvador: UFBA, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. *Situações I*: crítica literária. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

WILKINSON, Philip; PHILIP, Neil. *O livro ilustrado da mitologia*. São Paulo: Publifolha, 2001.

**O SOCIOLETO UTILIZADO POR MENORES INFRATORES
EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA
DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Danila Ferreira Cardoso (UENF)

danila-cardoso@hotmail.com

Eliana Crispim França Luqueti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar duas pesquisas que evidenciaram alguns usos linguísticos de menores infratores em situação de cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, uma abordagem sobre linguagem e comunicação que ocorreram no Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa-CENSE (2016) e na Unidade de Internação de Planaltina-UIP (2014) e como esse “novo” cotidiano impactou diretamente em suas vidas, amiúde, em sua maneira de falar, de se comunicar, mediante ao uso de terminologias já utilizadas comumente no centro de acolhimento. A análise dos dados se deu por meio de uma reflexão teórica e bibliografia como Fiorin (2013), Labov (2008), Bagno (1999) e do *Corpus CENSE* (2016). A questão do viés linguístico é uma barreira para os agrupamentos das comunidades de fala. Considera-se, portanto, a necessidade de divulgar informações sobre as variações linguísticas para enfrentamento do preconceito linguístico, especialmente dessa classe de jovens, que por si só, já são marginalizados. Este trabalho tem o intuito de analisar a prevalência de estudos sobre o preconceito linguístico e a variação linguística no ambiente socioeducativo.

Palavras-chave:

Medida socioeducativa. Menor infrator. Variação linguística.

ABSTRACT

This article aims to present two studies that showed some linguistic uses of juvenile offenders in a situation of compliance with a socio-educational measure of deprivation of liberty, an approach on language and communication that took place at the Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa-CENSE (2016) and at the Planaltina-UIP Inpatient Unit (2014) and how this “new” daily life had a direct impact on their lives, often on their way of speaking, communicating, through the use of terminologies already commonly used in the reception center. Data analysis took place through a theoretical reflection and bibliography such as Fiorin (2013), Labov (2008), Bagno (1999) and the *Corpus CENSE* (2016). The issue of linguistic bias is a barrier to speech community groupings. It is considered, therefore, the need to disclose information about linguistic variations to face linguistic prejudice, especially of this class of young people, who by themselves are already marginalized. This work aims to analyze the prevalence of studies on linguistic prejudice and linguistic variation in the socio-educational environment.

Keywords:

Linguistic variation. Minor offender. Socio-educational measure.

1. Introdução

Em uma percepção ampla, inicialmente podemos pensar na diversidade de línguas existentes no Brasil. Sabemos que em nosso país, existe uma grande diversidade linguística. Citamos como exemplos as comunidades indígenas no Norte do país, as comunidades de Pomeranos no Estado do Espírito Santo e tantas outras que utilizam de uma língua própria como meio de comunicação.

Aliada a essa diversidade, sabe-se que diversos fatores influenciam diretamente na fala, como: idade, sexo, grau de escolaridade, local onde estuda, local onde mora, profissão etc. Logo, imperioso se faz aceitar que as influências sociais, políticas e culturais moldam a comunidade de fala onde o indivíduo se encontra inserido.

O presente artigo tem como objetivo analisar justamente essa mudança da linguagem do falante quando o mesmo se encontra inserido junto a determinado grupo que já possui o hábito na utilização de variações linguísticas específicas, codificadas por um socioleto, tomando como postochave as características da diversidade linguística, considerando as teorias sociolinguísticas para explicar essas variações.

O trabalho tem objetivos específicos sobre refletir acerca das conjecturas sociolinguísticas, em relação a variação e mudança linguística que ocorrem no jovem em situação de cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade. Para tanto, as pesquisas e os dados colhidos pelos artigos que desenvolveram por meio do Corpus no Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa-CENSE (2016) e na Unidade de Internação de Planaltina-UIP (2014), foram escolhidos para essa análise.

A sociolinguística toma a variação como seu objeto de pesquisa. Trabalhando com a linguagem no seu verdadeiro sentido, focando nos fatores internos e externos que implicam nos usos linguísticos e a correlação entre língua e sociedade em seus aspectos culturais e econômicos. Nasce a compreensão da importância de se estudar a variação, a fim de se respeitar toda e qualquer comunidade de fala.

Corroborando com o mesmo ideal, Labov, Weireinch e Herzog refutam a Teoria Saussuriana, pela qual afirma que a linguagem é abstrata, homogênea e autônoma. Logo, pelo estruturalismo, a linguagem só pode ser vista de uma perspectiva interna. A sociolinguística se concentra nos aspectos socioculturais, levando em consideração os fatores internos:

sintático, lexical, morfológico, sintaxe e semântica etc. e os fatores externos: escolaridade, geografia, faixas etárias, gênero e classes sociais etc.

Dessa forma a sociolinguística, se incube de analisar a língua por um panorama focado no sincronismo da variação e das variantes. O tema é de primordial relevância para o campo educacional e, mais precisamente em relação a importância da formação continuada dos educadores e professores da língua portuguesa, corroborando para a valorização da variação linguística e consequentemente difundindo o combate ao preconceito linguístico.

2. O preconceito linguístico e a variação linguística

As variedades linguísticas são recorrentes na fala do brasileiro, seja por questões culturais, pela imensa extensão territorial do país ou produto do meio social onde se encontra inserido o falante. A riqueza de diversidade brasileira nos permite identificar e analisar todos os tipos de variantes e nos faz refletir quão importante é o nosso reconhecimento e respeito à fala das pessoas, pois, afinal, o que pretendemos é nos comunicar.

A variação linguística é uma ocorrência a qual a língua percorre por mudanças, em um mesmo país a língua possui diferentes formas de pronúncia, escrita e uso. Esses rearranjos, esses diferentes falares, que intitulamos de variação linguística. Quando não ocorre o respeito das variações linguísticas há a prática do preconceito linguístico.

Faraco reforça o entendimento, afirmando que a variação linguística foi incorporada pelo discurso pedagógico.

Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa. (FARACO, 2008, p. 177)

Partindo dessa premissa, no ambiente escolar, verifica-se que as variantes linguísticas regionais e sociais vão se encorpando a medida em que o falante alcança novas idades.

Crianças em tenra idade têm por hábito imitar a fala dos pais e dos falantes do ambiente onde se encontra inserida, traz consigo o fenômeno fonético chamado sotaque, bem como expressões do seu dia a dia. A forma de pronúncia das palavras será da forma em que ela ouve. Todavia, ao ser

inserida no ambiente acadêmico, à criança é apresentada a norma culta para qual poderá ser utilizada tanto a linguagem formal quanto a informal.

Na adolescência, principalmente, nota-se o uso demasiado de gírias que são usadas não apenas para comunicação em si, mas também para identificar grupos, ou seja, há gírias mais usadas por surfistas, outras por sambistas e assim sucessivamente.

As mesmas são usadas de forma a sintetizar as ideias e economizar a fala. Fato é que adolescentes estão sempre cheios de energia e ao mesmo tempo entediados, a mudança corporal atinge todas as áreas de sua vida e a maneira de falar, de se comunicar, também é afetada. Para que aconteça a mudança, é necessário um tempo de variação entre as formas.

Mas quando esse jovem se encontra afastado dos bancos escolares, em situação de privação de liberdade e em contato tão somente com outros jovens em igual situação, como fica a sua fala? A diversidade encontrada em unidades de cumprimento de medidas socioeducativas rompe a influência trazida da língua mãe e suas formas. Nesse momento o jovem se vê quase obrigado a utilizar variações linguísticas para se inserir ao meio e de alguma forma sobreviver a um ambiente tão inóspito.

Desse modo para os autores Weinreich, Labov, Herzog (2009):

Ao abandonar o idioleto individual homogêneo como modelo para a língua abre-se boas perspectivas para se propor um mecanismo de transferência mais inteligível, na medida em que ela não envolve a simples troca de uma forma por outra, mas a coexistência sob alternância, numa mesma comunidade linguística e um mesmo falante, das formas originais e inovadoras e o desfavorecimento gradual da primeira em prol da segunda por motivações sociais. (WEIRWICH; LABOV; HERZOG, 2009, p. 27)

Nessa linha, cada qual carrega consigo um universo de experiências que podem e devem ser esmiuçadas a fim de que se entenda toda a complexidade que é se comunicar. Aliado a isso, devemos nos atentar que ao se observar o comportamento juvenil, estes tendem a ser mais persuadidos nessa fase da vida e a influência musical, política e social se sobressaem.

Considerando que a língua é um sistema complexo, dinâmico e adaptativo, Fiorin (2013) assim esclarece sobre comunicação oral:

A mudança linguística é constante e perene. Não há instâncias de uso de língua em que mudanças não se verifiquem. A comunicação não é uma troca de mensagens empacotadas pelo falante num momento e desempacotada por seu interlocutor num momento subsequente. A comunicação tem uma natureza situada e construída (McCleary, 1996:

201). A cada ato de fala, o falante busca adequar seu idioleto à situação em que se encontra, aproximando-o do idioleto de seu interlocutor (que, por seu lado, também adequará o seu idioleto ao seu interlocutor), em um processo de construção de comunicação, que se dá conjuntamente, pela ação coordenada dos membros nela envolvidos, era uma determinada situação particular. (FIORIN, 2013, p. 38)

A sociolinguística ao buscar entender a correlação entre língua e sociedade, provoca à análise do contexto sociocultural, devendo a sociedade em suas diversas vertentes, ter a sensibilidade de entender que a língua possuiu variações e não tem nada demais nisso.

A norma culta deve permanecer sendo estudada e cobrada, mas os contextos sociais devem ser analisados a fim de enaltecer a língua de forma que sua finalidade seja cumprida, ou seja, o ato de se comunicar.

É na seara jurídica, mais especificamente, nos centros de recuperação de jovens socioeducandos em situação de privação de liberdade que a dicotomia das experiências vivenciadas por esses jovens e as autoridades/agentes da lei se revelam.

Muitos desses jovens vêm de periferias, áreas segregadas, com baixa ou nenhuma política pública que envolvam os direitos sociais básicos como educação e saúde. Sabe-se que muitos se enveredaram para o mundo do crime como rota de fuga de sua realidade e acabam cada vez mais cedo evadindo-se das escolas, o que acrescida ao momento por eles atravessado, desencadeia uma linguagem própria, notadamente uma dificuldade na comunicação escrita, bem como o excessivo uso de gírias na comunicação oral.

O grupo de monitoramento e fiscalização do Sistema carcerário assim nos esclarece:

Na Justiça Juvenil não são aplicadas as penas de detenção ou reclusão, mas sim medidas socioeducativas para crianças e adolescentes com idades entre 12 a 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com Estatuto, considera-se criança a pessoa com 12 anos incompletos e adolescente a pessoa entre 12 anos completo e 18 anos incompletos. Após constatado o ato infracional, são aplicadas as medidas de proteção às crianças e medidas socioeducativas aos adolescentes. A ocorrência de ato infracional, que é a conduta descrita como crime ou contravenção, enseja a aplicação prioritária da aludida legislação especial atribuindo-se a competência ao Juízo da infância e juventude. Ao ficar comprovado, após processo judicial, a prática de ato infracional, as medidas socioeducativas são aplicadas conforme dispõe o ECA. As medidas socioeducativas têm como objetivo reintegrar socialmente o adolescente e evitar a reincidência do ato praticado.

Os jovens ao cumprir medida de internação se deparam com uma realidade completamente diferente da que imaginam. Um dos pontos mais evidenciados em diversos estudos é a necessidade de se fazer incluir ao grupo já existente e ao mesmo tempo utilizar o mesmo socioleto, a fim de se mostrar forte ao grupo.

Como podemos extrair do trecho acima, o legislador educacional se atentou em ser claro que a medida socioeducativa tem o precípuo fim ressocializador. Logo, a linguagem independentemente do meio a qual for utilizada, tem por finalidade compartilhar experiências, relacionar e aproximar os interlocutores. Obviamente em sessões solenes, como audiências, exige-se decoro ao recinto, mesmo assim o socioleto utilizado pelos menores não pode sofrer qualquer tipo de preconceito linguístico.

Nesse contexto, salienta Bagno (1999) acerca do preconceito linguístico.

O preconceito linguístico está ligado, embora medida à confusão que foi criada, no curso de história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo. Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma Culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto de do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia gerada pelo preconceito linguístico. (BAGNO, 1999, p. 9-10)

Portanto, vale ressaltar que a sociolinguística engloba a diversidade de saberes para explicar os fatores que contribuem para a variação linguística, identificando e avaliando os fatores internos e externos que contribuem para essa variação, bem como propaga a desconsideração de qualquer tipo de preconceito cultural.

3. Variáveis e variantes

Mas o que de fato são variáveis e variantes linguísticas? Para Roberto Gomes Camacho, “o termo variável representa o esforço do sociolinguista por generalizações abstratas. Trata-se de uma classe de variantes que constituem estas sim, duas ou mais formas concretas de uso. As variantes, ordenadas ao longo de uma dimensão contínua, são determinadas

por uma ou mais variáveis independentes, de natureza linguística ou extra-linguística.”

A variação linguística é um fenômeno universal e pressupõe a existência de variação linguística e de formas de linguagem alternativas chamadas variantes, existem várias alternativas para o fenômeno da variabilidade de configuração chamada de variável dependente. Assim, a concordância entre verbo e sujeito, é uma variável de linguagem, por exemplo, porque é implementada através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: sinais consistentes em verbos ou na ausência de um marcador de protocolo. Do campo da ciência da linguagem e da sociolinguística, a competição entre duas variantes reflete a variação, enquanto a competição entre duas variantes ambos refletem nas mudanças que estão ocorrendo.

Nessa esteira define Tarallo (1986):

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. Como referimos anteriormente, a essas formas em variação dá-se o nome de “variantes”. “Variantes linguísticas”, são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística. (TARALLO, 1986, p. 8)

A professora Stella Maris Bortoni-Ricardo em sua obra *Manual de Sociolinguística* muito claramente nos esclarece e contribui ao entendimento quando assim se manifesta:

Pondo de maneira simples e direta, podemos dizer que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em variações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade linguística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham em conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (BORTONI-RICARDO, P. 32)

Logo, podemos compreender como variáveis, a variação geográfica, o sotaque empregado em determinada região e variantes, as variações de ordem externa, quando a língua se altera de acordo com o tempo, o lugar e a sociedade.

5. O Socioleto empregado por jovens em privação de liberdade

Como todos sabem, qualquer linguagem existente, tende com o passar do tempo, ir se adequando com o surgimento de novas formas de comunicação.

Nessa esteira, na obra *Linguística?* O que é isso? Fiorin assim se posiciona:

O pensamento laboviano aqui epigrafado deixa entrever outra concepção de língua: não biológica, mas social. Tudo o que podemos chamar de “ferramentas linguísticas” (palavras, frases, etc.) é empregado com funções que, em sentido amplo, podem ser socialmente definidas: a mais geral delas é a de comunicação. Em outras palavras, pode-se dizer que os usos de tais ferramentas se explicam não só em termos linguísticos, mas também em termos sociais. (FIORIN, 2013, p. 67)

O preconceito linguístico infelizmente ainda é muito presente em nossa sociedade e quando se trata de jovens com déficit cognitivo, utilizando de variações linguísticas, isso se revela implacavelmente.

Uma das maiores contribuições da sociolinguística é exatamente nos fazer reconhecer que as pessoas sempre modificam a maneira de falar diante do ambiente e da situação vivenciada, somos seres adaptáveis as condições impostas e pela necessidade de convivência, nos moldamos aos demais falantes, a fim de sermos aceitos, incluídos.

Corroborando à professora Bortoni-Ricardo, a pesquisadora Priscila Leite Oliveira ao desenvolver um projeto junto aos adolescentes em conflito com a lei em situação de privação de liberdade relata: “Eles se sentem compreendidos quando quem fala deles, é um deles ou vive na mesma realidade. Sobre a visão da sociedade, eles se mostraram indiferentes ou com sentimento de revidação. A sociedade que de certa forma, os colocou naquele lugar, os exclui por questões financeiras, linguísticas, profissionais e eles excluem a sociedade com a linguagem que usam. Até mesmo justificam seus crimes, dizendo se tratar de uma “vingança social”. É a análise social da linguagem, que aborda todo o sentido inserido em uma fala, uma notícia, uma representação que seja. É uma teoria crítica, que se ocupa em identificar e conceituar questões do discurso” (OLIVEIRA, 2014).

Através do Corpus desenvolvido com internos do CENSE, em Ponta Grossa-PR, pelos pesquisadores Oliveira, Cruz e Franzó (2016) identificaram o seguinte:

Em se tratando, especificamente, do trabalho desenvolvido no CENSE, é

possível verificar o significado, na prática, da variação linguística que é própria de determinada comunidade, que, no caso aqui, é a que compõe o ambiente recluso dos internos – ainda que alguns já tenham trazido da sua vida fora da Instituição, conhecimento de várias gírias que foram registradas nas oficinas. A partir das oficinas, observou-se que, a variação linguística, além de ser um processo natural da língua, é um fator social, marcando a identidade e característica de determinados grupos. Desse modo, considera-se que, o uso de gírias no CENSE funciona como um mecanismo de expressividade, e que elas – as gírias, assumem um papel de distinção e pertencimento, quando isola, ou reconhece um indivíduo de acordo com o conhecimento que ele tenha da linguagem utilizada naquele momento. (OLIVEIRA; CRUZ; FRANZÓ, 2016)

O desembargador fluminense Dr. Siro Darlan, coordenador da Coordenadoria Judiciária de Articulação das Varas da Infância e da Juventude e Idoso (Cevij), em entrevista concedida ao site do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro assim se manifestou:

Eu atribuo isso ao preconceito contra esses jovens, que têm, como todos têm, o direito de ter uma oportunidade, de se recuperar e de serem considerados aptos a conviver na sociedade. Esse preconceito é que afasta esses adolescentes e que aumenta a violência. A sociedade tem uma ânsia pela punição, quando, na verdade, a gente precisa reavaliar as condições de convivência entre as pessoas. Quem faz e exacerba o medo é uma parcela da mídia, que tem que mostrar o outro lado desses jovens. É preciso conhecer esses adolescentes, que são iguais aos nossos filhos. A diferença é que eles estão do lado de lá e os nossos, do lado de cá. Mas a sociedade se afasta deles, exclui, quer vê-los longe. E aí se cria o medo. Tenho um objetivo ainda nesta gestão do presidente do TJRJ de abrir as portas dessas unidades para que as pessoas visitem e constatem, primeiro, as péssimas condições que o Estado oferece a esses adolescentes. A sociedade precisa conhecer isso e compreender que esses jovens com um mínimo de estímulo positivo vão fazer mais bem a sociedade do que o mal. Eu espero poder levar o maior número de formadores de opiniões, de jornalistas para conhecerem aquela realidade.

Ratifica o professor Leland Emerson McCleary (USP):

Em muitos lugares do mundo, dentro da mesma língua, há variedades próprias de etnias diferentes. Essas variedades recebem o nome de etnoletos. Um caso muito claro disso é o inglês vernáculo afro-americano falado nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, pode-se saber, em muitos casos, se o interlocutor no telefone é afro-americano ou não, só pela fala. É comum, também, encontrar variedades associadas com determinadas classes sociais, principalmente nos grandes centros urbanos. Essas variedades recebem o nome de socioletos. Vimos, então, que a pessoa pode carregar marcas da sua origem, do sexo, da sua idade, da sua etnia e do seu nível social – só pelo seu jeito de falar.

O socioleto, variação linguística que se utiliza de frases ou palavras específicas por determinado grupo que se distingue dos demais falantes, é algo que surge de maneira natural e vai se enraizando cotidianamente.

Através do Corpus desenvolvido a partir de oficinas de português com os adolescentes internos da Unidade de Internação de Planaltina-UIP (2014), a utilização das letras de rap por eles cantaroladas evidenciou a reprodução de terminologias que foram empregadas no dia a dia:

Para chegar às análises, o primeiro desafio foi a tradução de alguns termos e expressões falados no ambiente da internação e na letra da música. Como por exemplo a palavra “bagulho” que pode significar uma infinidade de coisas, mas que no contexto se referia ao momento vivido por um dos meninos [...] os adolescentes utilizam gírias, palavrões e a despreocupação com o padrão são frequentes e predominam na linguagem oral. (OLIVEIRA, 2014)

Antes da sociolinguística a escrita era cópia fiel da fala, mas a fala antecede a escrita. A língua escrita nada mais é que a representação gráfica da ortografia. Ora, então não há que se ter essa valorização da língua escrita e o preconceito com os diversos modos de falares, uma vez que a língua é meio do contexto social.

O preconceito acerca da fala característica de jovens sempre existiu, mas quando se trata de jovem em conflito com a lei, essa cobrança pelo uso das palavras ditas como corretas se revelam mais acentuadas.

5. Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo com métodos qualitativos e revisão bibliográfica que Gil (1999) classifica como técnicas de pesquisa que permitem aos pesquisadores um conhecimento mais determinar, fornecendo informações claras sobre o problema, considerando artigos científicos, dissertações e monografias disponíveis na base de dados. Os dados foram levantados por meio de trabalhos científicos indexados em bancos do Google acadêmico que foram coletados em português. Uma análise cuidadosa dos dados foi realizada para apresentar a forma de descrição dos resultados obtidos por meio dos Corpus desenvolvidos no Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa-CENSE (2016) e na Unidade de Internação de Planaltina-UIP (2014) que se desdobraram em artigos científicos.

Por meio de fontes de pesquisa secundárias partimos da premissa que todo estudo deve ser embasado em obras clássicas e contemporâneas,

a fim de se criar um paradoxo temporal, cruzando as ideias e conceitos, com o precípua fim de levar o leitor a construir sua própria análise crítica.

6. Conclusão

Trata-se de um estudo descritivo com métodos qualitativos e revisão bibliográfica que Gil (1999) classifica como técnicas de pesquisa que permitem aos pesquisadores um conhecimento mais determinar, fornecendo informações claras sobre o problema, considerando artigos científicos, dissertações e monografias disponíveis na base de dados. Os dados foram levantados por meio de trabalhos científicos indexados em bancos do Google acadêmico que foram coletados em português. Uma análise cuidadosa dos dados foi realizada para apresentar a forma de descrição dos resultados obtidos por meio dos Corpus desenvolvidos no Centro de Sociopeducação Regional de Ponta Grossa-CENSE (2016) e na Unidade de In-ternação de Planaltina-UIP (2014) que se desdobraram em artigos científicos.

Por meio de fontes de pesquisa secundárias partimos da premissa que todo estudo deve ser embasado em obras clássicas e contemporâneas, a fim de se criar um paradoxo temporal, cruzando as ideias e conceitos, com o precípua fim de levar o leitor a construir sua própria análise crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. 1. edição. São Paulo: Contexto, 2014.

CAMACHO, Roberto Gomes. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

DARLAN, Siro. O preconceito contra adolescentes infratores é que aumenta a violência. Disponível em: <https://tj-rj.jusbrasil.com.br/noticias/182507159/siro-darlan-o-preconceito-contra-adolescentes-infratores-e-que-aumenta-a-violencia>

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Linguística? Que é isso?*. São Paulo: Contexto, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 389p.

_____; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno; Revisão Técnica Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2009. 151p.

OLIVEIRA, de Demerson. CRUZ, Rayan Kelly da. *As gírias dentro do “X” – Uma abordagem sobre linguagem e comunicação dos menores infratores do CENSE*. Disponível em: https://unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/As_girias_dentro_do_X.pdf. Acesso em: 6 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Priscila Leite de. A identidade no discurso de menores infratores e na letra de Rap. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8918/1/2014_PriscilaLeitedeOliveira.pdf. Acesso em: 06 de julho de 2022.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa socio-linguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

O TEXTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Verônica Caroline Carvalho Moreira (UESM)
03798213119@academicos.uems.br

RESUMO

Formar leitores é um processo que exige empenho da instituição escolar, da família e do próprio sujeito. Embora o aprendiz ao entrar na escola já traga experiências e leituras de mundo provenientes do meio no qual está inserido, é na escola que serão desenvolvidas as habilidades necessárias para que o mesmo atue de forma satisfatória na sociedade da qual faz parte, exercendo de forma ativa a sua cidadania. Essa pesquisa visa evidenciar a importância de se trabalhar o texto literário em sala de aula, visto que a Literatura além de contribuir para a formação humana do indivíduo, permite também a formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos. Objetivou-se desenvolver uma sequência didática a ser aplicada nos anos finais do Ensino Fundamental, em que se buscou promover o letramento literário proposto por Cosson (2011). Por meio de análise bibliográfica, este estudo tem o intuito de proporcionar uma reflexão acerca das práticas docentes no que se refere à formação de leitores.

Palavras-chave:

Literatura. Formação de Leitores. Letramento Literário.

ABSTRACT

Educating readers is a process that requires commitment from the school institution, the family and the subject himself. Although the learner, when entering school, already brings experiences and readings of the world from the environment in which he is inserted, it is at school that the necessary skills will be developed for him to act satisfactorily in the society of which he is a part, exercising active form your citizenship. This research aims to highlight the importance of working with the literary text in the classroom, since Literature, in addition to contributing to the human formation of the individual, also allows the formation of autonomous, critical and reflective readers. The aim was, in addition to reflections, to develop a lesson plan to be applied in the final years of Elementary School, based on the basic sequence proposed by Cosson (2011). Through bibliographical analysis, this study aims to provide a reflection on teaching practices with regard to the formation of readers.

Keywords:

Literature. Reader training. Literary literacy.

1. Introdução

Antigamente, saber ler era uma habilidade exercida por poucas pessoas. Esse atributo era visto como sinônimo de poder. Com o passar dos tempos, a população começou a ter o direito de ser alfabetizado, o que foi um marco na história da civilização, uma vez que a capacidade de ler e

escrever permitiu o registro dos pensamentos e conhecimentos, deixando para a posterioridade um modo de viver e pensar o mundo. Para Cosson (2014, p. 33): “Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.”.

Aleitura, durante muito tempo, esteve atrelada apenas ao ato de saber decifrar as letras dispostas sobre o papel. A aprendizagem da escrita significava, ao mesmo tempo, um desafio e um divisor de águas na vida do estudante, o qual por meio dela adquiria “autonomia, liberdade e poder para uma série de coisas” (LOIS, 2010, p. 17).

O conceito de leitura de outrora priorizava a repetição de informações, sem levar em consideração os conhecimentos trazidos pelos estudantes. Eles não eram ouvidos e cabia aos mesmos, apenas reproduzir aquilo que os professores diziam, sem ter o direito de questionar, mantendo, portanto, uma postura passiva diante do exposto, sem possibilidade de desenvolvimento de sua criticidade. Para Lois (2010):

A escola perdia de vista que a linguagem é uma forma de interação social e tornava a leitura uma mera repetição técnica. Seu papel se resumia em ser sistematizadora de trivialidades: regras, normas e aproximação fugaz da leitura. Rigidez era a palavra de ordem e disciplina era confundida com ausência de questionamento. O estudante deveria se encaixar em uma bitola de formato definido pelo regime vigente. Caso contrário, castigos físicos eram empregados. Durante muito tempo, esse foi o quadro da educação e do “aprender a ler”. (LOIS, 2010, p. 17) (grifos do autor)

Dessa forma, a educação não se ocupava em formar cidadãos críticos, capazes de refletir acerca do que estavam lendo. Os textos na íntegra eram substituídos por fragmentos, os quais serviam apenas para o treinamento da leitura de maneira mecânica e sistematizada. Não havia preocupação em entender aquilo que se estava lendo. O bom aluno era aquele que conseguia extrair exatamente aquilo que o autor pretendia dizer. As aulas de leitura se limitavam em tratar aspectos gramaticais dos excertos e permitir a fluência da leitura por meio de repetições.

Hoje, sabe-se que ler vai muito além da simples decifração. É preciso que ocorra uma interação entre autor-texto-leitor para que a interpretação realmente aconteça. O sentido do texto não está apenas nas palavras do autor nem nas ponderações feitas pelo leitor. É na interação que se constrói o significado do texto.

Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico,

passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. (COSSON, 2014, p. 41)

Sem o caráter interativo, estaremos formando os chamados *analfabetos funcionais*, que são aqueles que são capazes de ler e escrever, respeitando as regras ortográficas vigentes, porém são incapazes de entender aquilo que leem, utilizando os conhecimentos provenientes da leitura em seu dia-a-dia.

Com isso, percebeu-se que o conceito de alfabetização precisava estar, necessariamente, atrelado ao de letramento, que se refere ao uso da leitura e escrita nas práticas sociais, levando a inserção do indivíduo à sociedade, possibilitando que ele atue no meio no qual está inserido de forma operante. Consoante Soares (1999):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1999, p. 39-40)

Lois (2010) corrobora com as ideias apresentadas por Soares (1999) ao afirmar que ser letrado é estar apto a desfrutar de tudo aquilo que a cultura tem a nos ofertar, sendo capaz de enxergar além do que os livros apresentam, desenvolvendo, desse modo, a nossa capacidade de compreender o mundo sob a nossa própria perspectiva, abrindo mão de ser levados a reproduzir aquilo que nos é delegado.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de a leitura ser trabalhada de maneira expressiva na escola, buscando levar o aprendiz a ter o contato profundo com variados tipos de textos, ampliando, assim, o seu repertório de leituras, e desenvolver habilidades de leitura que o permitam interagir com o que está lendo, posicionando-se criticamente diante das informações que lhe são apresentadas.

Embora saibamos da importância de se desenvolver a criticidade de nossos estudantes, ainda hoje, há profissionais que se limitam a exercer as mesmas práticas de outrora, enfatizando na execução de uma leitura superficial do texto, usando-o, na maioria das vezes, como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Isso faz com que muitos alunos se desintereessem pela leitura, por acreditarem que a mesma não agrega nada em sua vida, preferindo dar atenção a outras atividades do seu interesse, como os jogos eletrônicos, as redes sociais, etc.

Com vista a mudar essa realidade, acreditamos no poder transformador da Literatura, porquanto na “leitura e escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, 2011, p. 17). A Literatura tensiona e faz refletir a partir de temáticas que rondam a vida, tais como: anseios, amor, casamento, morte, solidão, enfim, questões diversas que instigam o ser humano. Além disso, é na Literatura que encontramos a linguagem no seu mais elevado grau estético, permitindo o trabalho com as inúmeras possibilidades da língua.

Meu interesse pelo incentivo ao leitor da literatura vem da constatação das experiências de prazer que esse tipo de texto promove no indivíduo. Desde as cantigas de ninar, a literatura comunica-se com a “pessoa” do leitor, ou seja, sua provocação vai direto ao ponto da sensibilidade que, mesmo que não tenha nomeações, acomoda-se em sua subjetividade como algo que já faz parte dela. A arte literária estabelece encontros, as projeções e as ideias do sujeito no mundo. Ela possibilita que o leitor penetre na pele do outro (um personagem) e se perceba em situações, cujo final, já pré-escrito lhe dá a segurança que a “vida real”, com suas surpresas e imprevistos, não pode dar. Estar em contato com a literatura é desfiar o tecido de uma vida que surpreende a todo tempo pela mágica da imprevisibilidade. A ficção é o espaço do possível. É nessa arte que a viagem do leitor é iniciada, não por uma ideia previamente pensada por aqueles que cuidam das crianças, mas porque a leitura da literatura, difere da leitura técnica, entra em contato com a nossa condição humana [...] (LOIS, 2010, p. 61) (grifos do autor)

É possível perceber a relevância da literatura na formação humana dos indivíduos. Ela possibilita o encontro profundo entre o leitor e o texto, proporciona experiências e reflexões sobre si mesmo e o mundo. O texto literário necessita fazer parte das aulas de Língua Portuguesa, não apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais, fixação da ortografia, implantação do registro formal ou como mais um tipo de leitura, mas sim, como uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento humano dos alunos e formação de leitores proficientes. Como afirma Cosson (2011, p. 17): “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.”.

2. O letramento literário

Ler é uma atividade fundamental na escola, visto que muitos estudantes não têm contato com práticas de leitura fora do ambiente escolar. Grande parte dos pais não incentivam seus filhos, deixando restrito à escola a responsabilidade de formar leitores.

Segundo a 5ª edição de *Retratos da leitura no Brasil*, de 2020, 52% dos entrevistados desenvolveram o seu gosto por literatura graças a influência de um (a) professor (a). Isso mostra o quanto o docente é essencial no processo de formação de leitores, uma vez que ele representa um modelo de leitor para os seus alunos e, como leitor mais experiente, adota mecanismos que permitem o desenvolvimento de habilidades de leitura fundamentais para formação do leitor eficiente.

Para que o docente atue como mediador, é indispensável que ele seja um leitor ativo, já que é impensável a ideia de um professor de literatura que não leia literatura. Como afirma Machado (2001, p. 121): “Imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação.”

Dessa maneira, o texto literário precisa primeiro fazer sentido e despertar sentimentos e reflexões no professor para que depois, ele possa fazer o efeito esperado nos alunos. Cabe ao professor, para tanto, se empenhar em cada vez mais aumentar o seu repertório de leitura, tanto em quantidade quanto em qualidade, a fim de que seja um bom leitor e consequentemente, um bom professor. A formação de um leitor maduro deve ser o objetivo central da escola. Para Lajolo (1993, p. 53), “(...) Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda a sua compreensão dos livros, das gentes, da vida”.

Cosson (2011), em seu livro *Letramento Literário: teoria & prática*, assevera a importância de se ir além da simples leitura do texto literário em sala de aula. O autor evidencia os caminhos para se promover o letramento literário, que consiste em desfrutardas potencialidades do texto literário com o intuito de formar leitores autônomos e reflexivos. Consoante Cosson e Souza (2010), o letramento

[...] literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (COSSON; SOUZA, 2010, p. 102)

Cosson (2011, p. 23) alerta que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Sendo assim, concerne à escola oportunizar ao aluno o contato com práticas de leitura que o

permitirão conhecer e ter o encontro íntimo com o texto literário. Para tanto, os docentes precisam abrir mão de práticas que privilegiam o estudo da historicidade da literatura brasileira. Ao contrário disso, precisam propiciar ao aprendiz textos literários vigorosos, que dialoguem com a realidade deles. Os textos precisam ser apresentados na íntegra, porque apenas fragmentos não cumprem o esperado: o envolvimento do leitor com a obra. Sem o contato com o texto integral, não podemos falar em leitura literária.

Outro aspecto relevante se refere a necessidade de se formar uma comunidade de leitores no ambiente escolar. Não basta apenas fazer com que os alunos leiam o texto literário. Eles precisam ter com quem compartilhar suas impressões, porquanto é justamente nas trocas que acontecem em uma comunidade de leitores, sempre mediadas pelo professor, que os estudantes crescem enquanto leitores. É a oportunidade de perceberem que embora a leitura do texto literário permita múltiplas interpretações, nem todas são possíveis. Cosson (2011) afirma que é preciso permitir o acesso a variadas leituras a fim de ampliar o horizonte de expectativas dos discentes.

É necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2011, p. 48)

Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura. (COSSON, 2014, p. 36)

É importante salientar ainda que o letramento literário é um processo que não se limita a uma quantidade pré-estabelecida de atividades. Dessa forma, ele não é finalizado por uma determinada ação ou resultado. Ao contrário disso, o letramento literário se faz no decorrer da vida do leitor. Cosson (2020) afirma que embora o letramento literário não se inicie na escola, é nela que ele deve ser amplificado e aperfeiçoado.

O objetivo principal de se promover o letramento literário na escola está relacionado ao desenvolvimento da *competência literária* dos estudantes, uma vez que não se nasce sabendo ler literatura, aprende-se a lê-la ao longo da vida por meio das habilidades adquiridas, prioritariamente, no

ambiente escolar.

Pelo exposto, evidencia-se a necessidade de se pensar em estratégias que visem a promoção do letramento literário na escola, dado que a Literatura é o meio mais eficaz para formar leitores autônomos e reflexivos. Em consonância a isso, Cosson (2020) afirma que há pelo menos duas razões para que o texto literário se faça presente nas aulas de Língua Portuguesa.

O primeiro motivo está relacionado ao fato de que o contato com o texto literário permite o desenvolvimento do estudante enquanto indivíduo, permitindo que o aprendiz, por meio das vivências e conhecimentos adquiridos durante o encontro com o texto literário, entenda melhor a si mesmo e ao mundo do qual faz parte. Cosson (2020) evidencia a importância da Literatura para o desenvolvimento do indivíduo, independente da faixa etária.

No caso das crianças, a leitura de textos literários ajuda a desenvolver a imaginação. No caso dos adolescentes, ela ajuda a ampliar os modelos identitários. No caso do adulto, ela ajuda a refletir sobre a sociedade em que vive. (COSSON, 2020, p. 133)

A segunda razão para que a Literatura se faça presente no ambiente escolar é que ela é o caminho mais potente para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura dos estudantes. O autor assegura que o texto literário, por despertar prazer durante e depois da leitura, desperta naturalmente o interesse dos estudantes, fazendo com que a leitura concorra com os outros meios de distração, como a internet, por exemplo.

É importante proporcionar aos alunos leituras que dialoguem com a realidade deles, que façam sentido para eles. Muitos professores, por ter um conhecimento frágil e limitado em relação aos textos literários, geralmente recomendam somente as leituras que fizeram parte da sua vida escolar. Isso, muitas vezes, pode gerar o desinteresse do aprendiz. É necessário que o docente respeite o gosto natural dos estudantes, leve para eles leituras atuais, buscando contemplar sempre o cânone e o contemporâneo, a fim de formar o leitor literário. É a partir do desenvolvimento do gosto pela leitura, que o professor deverá iniciar o processo de aprofundamento dos textos. Nesse momento, ele levará textos mais densos e complexos, com o objetivo de desenvolver a criticidade dos estudantes.

Quando ao hábito de ler, Cosson (2020) enfatiza a necessidade de proporcionar leituras variadas e em diversas situações aos alunos. Não podemos pensar em formar leitores, se a prática de leitura do texto literário é

esporádica. Para se desenvolver o hábito de leitura, é necessário que o aluno tenha contato com diferentes textos dentro e fora do ambiente escolar.

É possível perceber, portanto, a relevância da Literatura para a formação do indivíduo, visto que o contato com o texto literário, além de permitir o desenvolvimento do leitor “crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que se acrescente ao substantivo leitor, no sentido de indicar uma competência superior ...” (COSSON, 2020, p. 133), leva o aprendiz a ter experiências que o farão questionar a realidade que o cerca, tornando-se um cidadão atento e crítico. Como afirma Cosson (2020):

O texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve a empatia, amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústia, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas. A literatura vai muito além do entretenimento, do lazer e da diversão, que são os predicados usualmente aceitos e defendidos da leitura de fruição. (COSSON, 2020, p. 138)

3. As etapas da leitura

Cosson (2011) enumera três etapas necessárias à realização da leitura. São elas:

- **Antecipação**

Refere-se nas diversas ações realizadas pelo leitor antes de iniciar a leitura propriamente dita. Nessa etapa, são considerados os objetivos de leitura, já que dependendo da leitura, o leitor precisará adotar uma postura diferente diante do texto, e os elementos paratextuais, como a capa, o título, o número de páginas, etc.

- **Decifração**

Para realizarmos a leitura de um texto, precisamos necessariamente ter o domínio das palavras. Quanto maior for a nossa proximidade com as palavras que compõe o texto, mais fácil se dará o processo de decifração. Da mesma forma, quanto maior for a nossa dificuldade em decodificar, mais demorado será o processo de decifração. “Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes [...] nem percebe a decifração como uma etapa do processo da leitura.” (COSSON, 2011, p. 40)

- **Interpretação**

Consiste nas inferências realizadas pelo leitor durante a leitura relacionadas ao seu conhecimento de mundo. “Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2011, p. 40-41)

4. Sequência do Letramento Literário

Cosson (2011) propõe como forma de promover o letramento literário na escola duas sequências didáticas: uma básica e outra expandida.

A **sequência básica** é dividida em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

- I. Motivação:** Consiste em uma atividade que despertará a atenção do aluno para o texto que lhe será apresentado. Consoante Cosson (2011):

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2011, p. 55)

- II. Introdução:** Nessa etapa, são apresentados aos alunos o autor e a obra. É importante, segundo Cosson (2011), que essa apresentação seja breve e objetiva, evitando se debruçar em particularidades biográficas irrelevantes para a leitura posterior. O docente deve evidenciar características que contribuam para o entendimento da obra e é imprescindível que o professor apresente a obra ao aprendiz, deixando claro o porquê a escolheu para a turma. Outra necessidade é fazer com que os alunos tenham o contato com a obra física, a fim de que possam vislumbrar os paratextuais que os ajudarão a penetrar melhor no texto proposto.

- III. Leitura:** É o momento em que o aprendiz terá o encontro individual com a obra. Cosson (2011) afirma que se o livro for extenso, é necessário que a leitura seja realizada extraclasse. É importante que o professor estabeleça prazos para a realização da leitura proposta e, ao longo do percurso, acompanhe o andamento da leitura por meio de *intervalos*, que são os momentos

oportunos para que ele possa acompanhar e auxiliar os estudantes diante das dificuldades encontradas na obra sugerida.

IV. Interpretação: Essa etapa se divide em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que o aprendiz realiza ao decifrar a obra, buscando identificar o sentido global do texto. Já o momento exterior se refere a construção de sentidos atribuída à obra dentro de uma comunidade de leitores. O compartilhamento em uma comunidade de leitores é o que difere, consoante Cosson (2011), o letramento literário que realizamos dentro e fora da escola.

A **sequência expandida** foi criada por Cosson (2011) com o intuito de atender as necessidades do letramento literário que acontece no Ensino Médio, em que a historicidade literária precisa receber uma atenção maior. O autor manteve as etapas da sequência básica, ampliando algumas e acrescentando outras.

A interpretação que antes era fragmentada em dois momentos: um interior e outro exterior, passou a ser dividida em duas etapas: primeira e segunda interpretação. A primeira interpretação consiste em apresentar a visão global que o leitor teve da obra. Já a segunda interpretação, busca evidenciar um aspecto presente na obra. “Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outras leituras, e assim por diante, (...)” (COSSON, 2011, p. 92).

A contextualização compreende o estudo da obra a partir dos contextos que ela traz consigo. Cosson (2011) enumera sete possibilidades de contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A expansão é a última etapa da sequência expandida proposta por Cosson (2011). Nesse momento, busca-se promover um diálogo entre a obra proposta e alguma outra que a antecedeu ou sucedeu. O objetivo é comparar uma obra com outra, buscando confrontá-las a partir dos seus pontos em comum.

5. *É possível avaliar as atividades do letramento literário?*

Há uma preocupação intensa no ambiente escolar em avaliar as atividades realizadas. Os docentes afirmam que sem avaliação fica difícil

perceber o quanto os alunos aprenderam e se as práticas pedagógicas utilizadas foram de fato satisfatórias. Cosson (2011) assevera que não há problema em avaliar, contudo essa avaliação precisa ser realizada de maneira adequada. Ela não pode ser feita como nos moldes tradicionais, em que a leitura literária é utilizada para responder a questionários e preencher fichas de leitura que visam apenas comprovar se o aprendiz realmente leu a obra e é capaz de identificar dados superficiais do texto. O autor declara que o mais adequado a se fazer é estabelecer um *contrato de avaliação* com a turma, em que a avaliação e autoavaliação estarão atreladas, e os estudantes terão um papel ativo e colaborativo no processo de aprendizagem. Para Cosson (2014),

Recusando os padrões tradicionais de avaliação escolar, o paradigma do letramento literário busca avaliar a competência literária do aluno, mais especificamente os níveis de competência literária dos membros individuais e daquela comunidade de leitores como um corpo coletivo. Não há mecanismos ou instrumentos que sejam especialmente desenhados para medir pedagogicamente esses níveis. Todavia, há procedimentos que orientam de forma mais segura e consistente com o letramento literário os mecanismos e os instrumentos da avaliação. (COSSON, 2014, p. 203)

Partindo do exposto, percebe-se que a avaliação deve ser contínua, considerando todas as atividades realizadas no processo, tais como os debates, as impressões relatadas pelo aprendiz acerca da obra lida, os registros realizados durante as atividades propostas, além da autoavaliação do aluno, que permitirá que ele cresça enquanto leitor, percebendo em que aspectos evoluiu e em quais precisa se aprimorar mais para que seja um leitor proficiente. Cosson (2020) sugere ainda a realização de *produtos específicos*, que se trata de atividades orientadas realizadas individualmente ou em grupo, como o diário de leitura, portfólio, um ensaio para ser publicado no jornal da escola, uma apresentação em um evento, etc.

Com isso, podemos perceber que a avaliação não se atém apenas a um produto ou atividade realizada, mas sim a todas as ações realizadas pelos estudantes ao longo do processo, porque mais importante do que acertar as perguntas feitas durante um debate, é perceber os caminhos que o aprendiz construiu para chegar a sua interpretação. Consoante Cosson (2011):

[...] propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. (COSSON, 2011, p. 113)

6. Exemplificação da metodologia

Nível de aplicação: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Metodologia aplicada: Sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2011).

Etapas:

I – MOTIVAÇÃO:

Perguntas iniciais:

- O que é traição?
- Você já foi traído por um(a) amigo(a) ou alguém que você não esperava?
- Você acredita que uma traição pode ser perdoada?
- Diante de uma situação conflituosa, que lhe gera incerteza e medo, você costuma recorrer a ferramentas que garantem prever o futuro, como horóscopo, jogos de cartas, búzios, entre outros?

Texto 1: Tirinha.



Texto 2: Música: “Traição não tem perdão” – Marília Mendonça

A luz amarela do quarto em que a gente dormiu
Por dois anos e uns dias, me fez relembrar
Que eu sabia de fato o que era ser feliz
Deslize ou vontade própria, eu tranquei a porta
E abri a janela
Pulei pra bem longe da felicidade
E aí que eu caí

As coisas não iam tão bem entre nós
Mas nada justifica uma traição
Errei, admito que foi minha culpa
Já sabe minha opinião

Já deixei minhas coisas lá de fora
Já que insiste que não vai embora
Não me olha assim, que eu não mereço
Hoje eu sou alguém que eu desconheço

Já que desonrei nossa família
Isso ia acontecer um dia
Uma hora as coisas vem à tona
Eu aceito o seu não, traição não tem perdão.

II – INTRODUÇÃO

Figura1.



Machado de Assis (1839–1908) foi um escritor brasileiro, um dos nomes mais importantes da literatura brasileira do século XIX. Destacou-se principalmente no romance e no conto, embora tenha escrito crônicas, poesias, crítica literária e peças de teatro.

Machado de Assis escreveu nove romances. Os primeiros: “Ressurreição”, “A Mão e a Luva”, “Helena” e “Iaiá Garcia”, apresentam alguns traços românticos na caracterização dos personagens.

A partir de “Memórias póstumas de Brás Cubas”, teve início sua fase propriamente realista quando revelou seu incrível talento na análise do comportamento humano, descobrindo, por trás dos atos bons e honestos, a vaidade, o egoísmo e a hipocrisia.

Figura 2.



O conto “A cartomante”, publicado originalmente na Gazeta de Notícias (Rio de Janeiro), em 1884, só posteriormente foi incluído no livro *Várias histórias*, no qual apresenta 16 contos, sendo alguns deles considerados obras-primas do gênero.

A obra pertence à fase de maturidade do autor, ou seja, nela são expressas as ideias realistas do momento, somadas ao tom pessimista, à ironia e forte crítica à sociedade de então, características marcantes em Machado de Assis.

III – LEITURA

Disponibilização de xerox do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, aos estudantes para que realizassem a leitura silenciosa e individual da obra (Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000257.pdf>.)

Figura 3.



IV- INTERPRETAÇÃO

1º momento: Os alunos serão divididos em grupos, em que cada grupo deverá debater sobre a obra lida, além de identificar em conjunto os

elementos da narrativa: **enredo** (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), **personagens**, **tempo**, **espaço**, **narrador** e **tema**.

Depois de anotarem as principais considerações feitas pelo grupo, será iniciado o compartilhamento com toda a comunidade de leitores.

2º momento: Por meio de um debate, os grupos apresentarão uns para os outros as suas impressões sobre a obra lida. Os estudantes ficarão livres para fazerem questionamentos uns aos outros e o professor, como mediador, orientará toda a atividade a fim de que as interpretações realizadas sejam aceitáveis de acordo com a comunidade de leitores constituída.

3º momento: Em duplas, os estudantes deverão pensar e reescrever um final diferente para o conto *A cartomante*. Essa atividade será compartilhada no *blog* da turma para que todos tenham acesso ao trabalho uns dos outros e possam interagir a partir das reescrituras.

6. Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que o texto literário precisa fazer parte das aulas de Língua Portuguesa, mas não como mais um tipo de leitura. É necessário que haja a correta escolarização da Literatura, com o intuito de usufruir de toda a potencialidade do texto literário, contribuindo para a formação do leitor literário, que é aquele que não apenas realiza a leitura de um texto, mas sim constrói sentidos a partir das inferências e conhecimento de mundo, sempre alinhado à interpretação realizada em uma determinada comunidade de leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Paradigmas do ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na*

sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas*: sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Outras fontes:

https://www.ebiografia.com/machado_assis/.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000257.pdf>.

<https://www.coladaweb.com/como-fazer/debate>.

<https://www.proesc.com/blog/criar-um-blog-para-minha-escola/>.

**O USO DAS FORMAS “VOCÊ” E “SENHOR”
COMO ESTRATÉGIAS DE CORTESIA NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze (UNIR)

rosa_nechi@hotmail.com

RESUMO

O artigo procura refletir sobre a necessidade de competência comunicativa e pragmática no ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa amplamente reconhecida. Para tanto, desenvolver competências, que possam ligar-se profundamente com as questões socioculturais, é absolutamente imperativa e também podendo refletir sobre aspectos socioculturais e pragmáticos, deles fazendo parte as formas de tratamento da Língua portuguesa. Desse modo, o estudo busca compreender e discutir a necessidade de se trabalhar a cortesia verbal no ensino de língua portuguesa, observando como se instaura o jogo interpessoal em contextos sociais, considerando a utilização das formas pronominais “você”, “senhor” e “a gente”, sobre o âmbito da pragmático, por meios de fragmentos de transcrições de fala, enquanto proposta pedagógico para o ensino básico. Dado que, essas formas alicerçam as relações interpessoais e sociais, incluindo o respeito mútuo e preservação da imagem entre os interlocutores numa dada interação comunicativa. As estratégias de cortesia negativa fundamentam-se como fator de equilíbrio social, favorecem preservação da imagem social dos falantes em ambientes comunicativos sociais, o que constitui o primeiro passo para a comunicação e interação ser bem-sucedida.

Palavras-chave:

Cortesia. Imagem social. Relações interpessoais.

ABSTRACT

The article arises from the need for communicative and pragmatic competence in the teaching–learning of Portuguese Language. In order to develop competencies, which can be deeply linked with sociocultural questions, it is absolutely necessary to also reflect on sociocultural and pragmatic aspects, of which part of the forms of treatment of the Portuguese language are made. In this way, the study seeks to understand and discuss the need to work with verbal courtesy not in the Portuguese language, observing how interpersonal play is established in social contexts, considering the use of pronominal forms “you”, “sir” and “us”, on the pragmatic field, by means of clippings of speech transcriptions, as a pedagogical proposal for the basic teaching. Given that these forms base interpersonal and social relations, including mutual respect and preservation of the image between the interlocutors in a communicative interaction. The strategies of negative courtesy are fundamental as a factor of social balance, favouring the preservation of the missing social image in social communicative environments, or that constitute the first step for communication and interaction to be successful.

Keywords:

Courtesy. Interpersonal relations. Social image.

1. Introdução

A cortesia está inserida nas normas sociais de toda língua em qualquer sociedade, a qual regula o comportamento adequado de seus membros; o ajuste a uma norma ou modalidade pela qual torna o diálogo cortês. Dessa maneira, a cortesia, como produto da necessidade humana é imprescindível para manter o equilíbrio nas relações interpessoais.

Com efeito, as formas da cortesia são produzidas por um conjunto de estratégias linguísticas utilizadas por falantes para atenuar o conflito na interação quando os interesses dos interlocutores não se ajustam (Cf. ESCANDELL-VIDAL, 1995).

Nesta perspectiva, os falantes de diferentes grupos sociais nem sempre atuam de maneira semelhante, há oscilações de comportamentos que dependem de fatores culturais, costumes e tradições. O mundo globalizando como hoje, tem contribuído para os acertos e desacertos da cortesia nos comportamentos sociais. O tempo é de questionamentos sociais e é necessário discutir o que há em nosso comportamento que nos torna tão desiguais, dado que somos seres humanos iguais diante às leis de Deus.

Numa perspectiva pragmática, o artigo busca discutir sobre a necessidade de se trabalhar a cortesia verbal no ensino de língua portuguesa, observando como se instaura o jogo interpessoal em contextos sociais e, a partir da utilização das formas pronominais “você” e “senhor” e “a gente” refletir sobre o caráter pragmático desses termos por meios de fragmentos de transcrições de fala, enquanto proposta pedagógica para o ensino básico.

Nesse sentido, a metodologia, advém do projeto “Documentação e Descrição de Português Culto falado em Porto Velho”: Análise da Conversação e Processos Interacionais”, organizado e desenvolvido pela pesquisadora, o qual forneceu dois fragmentos de fala, para a elaboração desse artigo. Os fragmentos constituem-se de transcrições de conversas informais, respectivamente, em forma de entrevista e diálogo.

Com a língua, se estabelece a interação com outras pessoas e não se pode desvincular a língua da sociedade. Desta forma, faz-se necessário conhecer o conjunto de normas adequadas para comportamento social que os membros da sociedade devem obedecer, visto que estão incluídos na sociedade. E assim, esses indivíduos desempenham determinados papéis sociais, dado que ao interagirem atentam para a manutenção de determinado controle da situação comunicativa, para manter o equilíbrio interativo

e anular possíveis agressões e conflitos.

Nesse sentido, as formas de tratamento da língua fazem parte das regras sociais e ratificam os comportamentos como apropriados ou não. Ao se dirigir a uma pessoa ou mais, há a utilização de “pronomes” ou “nomes” que exercem a função de atrair a atenção do interlocutor. Esses são códigos da língua – formas de tratamento que caracterizam partes do código social que é a língua. Esta língua quando transgredida, causa prejuízo na relação interpessoal dos interlocutores.

Nessa direção, a teoriase baseia nos conceitos fornecidos pela pragmática, no que concerne à Teoria da preservação da Face de Goffman (2011), no que se refere à cortesia positiva e cortesia negativa de Brown e Levinson (1987) e ao conceito de cortesia (Cf. KEBRAT-ORECHIONNI, 2006) e também a teoria dos atenuadores de Briz Gómez (2012) entre outros.

2. A cortesia verbal e preservação da face

A fenômeno da cortesia se inserena Pragmática e na Sociopragmática, como também na Pragmática Linguística e Sociocultural (Cf. BRAVO, 1999). E ainda, na Análise do Discurso oral (Cf. BRIZ GÓMEZ, 2012). Todos estes estudos tiveram sua origem na teoria de Goffman (1967), referente à preservação da face: a imagem positiva que um indivíduo deseja projetar de si, delineada em função da sua provação social (Cf. GOFFMAN, 2012).

Neste sentido, a face é sustentada pelo valor social positivo e por um padrão de comportamento que o interlocutor decide mostrar e manter em suas interações face a face. Goffman (2011) assinala que a linha é a representação do “eu” dos interlocutores, a qual eles mantêm para que possam ser aprovados socialmente.

Dessa forma, Goffman (2011) assegura que numa interação, os participantes mantêm a face, quando a linha de comportamento adotada apresenta uma imagem de si mesma interna consistente. Se um participante se encontra em face, ou seja, em momento de interação, é porque ele atende com sentimentos de confiança e segurança às expectativas esperadas nos atos enunciativos naquela interação. Dessa forma, então, a face consiste em uma propriedade socialmente construída: certas posições sociais hierárquicas confiam que os participantes adotem uma determinada linha de conduta, a qual possa ser apropriada a fim de desempenhar o papel social

com um repertório capaz de suprir as expectativas sociais.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni, (2006), a cortesia designa uma atitude mobilizada para atenuar o conflito que pode surgir num ato de fala em interações sociais. Assim, a autora postula que a cortesia

Aparece como um meio de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces com o fato de que a maior parte dos atos de linguagem produzidos ao longo da interação são potencialmente ameaçadores para uma ou outra dessas mesmas faces. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006)

Com efeito, Kerbrat-Orecchioni (2017, p. 23) admite que a maior parte dos atos de fala são potencialmente ameaçadores às faces dos interlocutores na interação da vida cotidiana. Em razão desses atos, a autora aconselha que se acrescente à teoria de Brown e Levinson (1987) os atos de elogios e valoração – denominados de Face Flattering Acts – atos que valorizam as faces.

Nessa direção, numa abordagem pragmática, Brown e Levinson (1987) constroem a teoria da cortesia linguística, com base na teoria de Goffman (1967) sobre o trabalho de face e território, ou seja, os arranjos negociados pelos sujeitos para preservarem sua face e a dos outros. O trabalho com a cortesia se efetiva na construção de um conjunto multivariado de estratégias no trato com a linguagem para recuperar o conceito de ato de Fala de Searle (1969).

Dessa forma, a originalidade do modelo de Brown e Levinson (1987) se constitui pelo cruzamento das teorias entre Searle e Goffman, pelas quais, recuperam “a noção de ato de fala examinando esses atos, segundo os efeitos que eles podem ter sobre as faces das partes presentes” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2017, p. 21).

Assim, os autores criam como resultado desse cruzamento, um novo conceito – os atos de ameaça para a face (Face-Threatening Act). Os atos de ameaça para a face consistem em: ato da face positiva e ato da face negativa.

A **face positiva** faz referência à aceitação social que os indivíduos necessitam: o desejo de ser aprovado e aceito numa situação interação pelos outros.

A **face negativa** trata do desejo que o indivíduo possui de não sofrer imposições, nem repressões de suas atitudes: caracteriza a vontade de liberdade de ação e a necessidade de independência, para a preservação do território pessoal.

Nesse sentido, a cortesia é, sem dúvida, um dos elementos basilares da vida em sociedade e, devido às regras de bom convívio, é considerada um dos valores socioculturais mais importantes expresso por meio da linguagem. Desta maneira, há empenho por parte dos indivíduos de que suas ações e as ações dos outros sejam corteses e esse desejo possui uma base política, social e cultural.

Fica evidente que, a cortesia como atividade social é um fenômeno de aproximação e abordagem entre os interlocutores que estão em busca de um equilíbrio social. Em seu interior, reside também a busca da preservação da imagem entre os interlocutores, os quais alcançarão custos e benefícios ou sofrerão danos, além de terem direitos e obrigações a desempenhar.

Briz Gómez (2012) aborda a cortesia valorizadora que consiste no resultado de um protótipo linguístico, de natureza semântico-pragmática, que manifesta proximidade social de forma estratégica através de atos verbais valorizadores, intensificadores e realçadores. O autor contrapõe esta cortesia a cortesia mitigadora que consiste em outra manifestação linguístico-semântico-pragmática, tendo um mecanismo mais complexo e contraditório, já que serve para o locutor se distanciar da mensagem linguística para se aproximar do interlocutor, relativizando juízos, opiniões como estratégias para evitar responsabilidades sobre o que foi dito e, assim, atenuar as possíveis ameaças de face (Cf. BRIZ GÓMEZ 2012).

A cortesia está inserida nas normas sociais de toda língua em qualquer sociedade, a qual regula o comportamento adequado de seus membros, de modo que é considerado cortês aquele que se ajusta à norma, e o que não se ajusta é tomado por descortês (Cf. SILVA, 2008). Assim, a cortesia, como produto da necessidade humana, deve manter o equilíbrio nas relações interpessoais e sua manifestação é produzida por um conjunto de estratégias linguísticas que são utilizadas por falantes para evitar ou atenuar o conflito na interação quando os interesses de ambos não se ajustam (Cf. ESCANDELL-VIDAL, 1996)

Escandell Vidal (1996) concebe que na conversação, não há um “comportamento padrão” para a comunicação, por isso, podem se evitar indesejáveis resultados ou os efeitos positivos na interação, incluindo eventos linguísticos e comportamentos, se a cortesia conceber a adequação social estabelecida em termos de expectativas. Qualquer tipo de manobra conversacional usada deve servir para alcançar um objetivo específico e este será necessariamente derivado, porque os falantes, no ato de fala,

dependerão de planos estratégicos, assumindo os efeitos construídos na interação, os quais são esperados para atingir o objetivo.

Bravo (1999) assegura que ao delimitarmos conteúdos socioculturais, podemos obter descrições da configuração de uma imagem social básica que constituiria um conhecimento compartilhado e contratual, aos quais os participantes da comunidade de fala estão submetidos e deles se utilizam nas suas produções e realizações durante as atividades de cortesia.

Por sua vez, Brown e Levinson (1987) consideram que a cortesia é responsável pela ordem social, constitui uma pré-condição para a cooperação entre indivíduos. Os autores deliberam a cortesia como um sistema complexo de estratégias que auxiliam no distanciamento de atos ameaçadores de face, que incidem sobre os variados e potenciais conflitos gerados na interação.

3. A atenuação na fala

A partir dos estudos da Pragmática Interacional no âmbito dos gêneros discursivos, vários pesquisadores, uma gama cada vez maior de pesquisas dedicam seus trabalhos na temática da atenuação e da cortesia. Para eles, a atenuação consiste num modo de expressar a cortesia e ao mesmo tempo, uma estratégia de mitigação e reparação de atos ameaçadores da imagem alheia e de si próprio. Compreendem a atenuação como a parte linguística da manifestação da cortesia.

Nesse percurso, participantes na interação discursiva, quando necessitam defender um ponto de vista, pode-se utilizar da atenuação, porém não da cortesia. No caso de alguém estar defendendo o título de uma dissertação, para não causar discrepância à banca, minimiza e suaviza a fala, para favorecer sua aceitação naquela situação, porém, a argumentação fica suavizada mais mantida. Nesses casos, não somos cortesies, devido à alguma particularidade, no entanto, mitigamos as contrariedades com outras propostas para conciliar o discurso (Cf. BRIZ GÓMEZ)

Nesse sentido para Briz Gómez (2012) a cortesia consiste numa atividade argumentativa e numa estratégia de minimização da força ilocutória exercida pelos participantes para chegar com sucesso à meta prevista na nos contextos conversacionais. Com feito, o auto enfatiza que: “a cortesia é sempre um fenômeno de dois” (BRIZ GÓMEZ, 2012, p.)

A atenuação constitui uma estratégia de caráter pragmático relacionado à afetividade e à eficácia do discurso que linguisticamente diminui, minimiza, mitiga, debilita a ação e a intenção ou o efeito sofrido na interação pelos participantes.

Para Briz, Gómez (2012) a atenuação afeta as relações interpessoais e apresenta-se como uma atividade linguística e uma social. Como estratégia: linguisticamente, atenuação significa *distância*; socialmente, atenuação significa *aproximação*. O falante se distancia da mensagem (linguístico), ou seja da força ilocutória para se aproximar de modo afetivo do seu interlocutor. Assim, o falante é *ate atenuadamente* cortês por não se afastar extremamente do outro e assim conseguir o objetivo de chegar com sucesso à meta com acordo ou com a mitigação de desacordo.

4. *Análise das estratégias e dos recursos linguísticos de atenuação em fragmentos de falas da região de Rondônia-RO*

A análise se pauta nas estratégias de atenuação e nas táticas de atenuação desenvolvidas por Briz Gómez (2012), a partir de conversas coloquiais e entrevistas. As estratégias constituem em autoproteção, prevenção e reparação. As táticas que podem ser verbais e não verbais caracterizam a despersonalização (ocultação) e relativização.

5. *Formas pronominais: “a gente” por “alguém”, “você” e “vocês” como mecanismo de despersonalização do “eu” enunciativo na fala de L2*

L1 você mora onde tem gente que tem vergonha de dizer que mora no Marcos Freire... eu falo com muito orgulho que eu moro no Marcos Freire por que quando a gente taxa e:: generaliza só tem bandido... se isso sai da minha boca que moro aqui só tem bandido eu não tirei nem a mim mesmo

L2 Com certeza a gente não pode falar aonde eu falo lá no curso né?... [...] falei gente aonde vocês moram e onde **eu** moro é a mesma coisa o problema **vocês** não tem costume ... a má interpretação da nossa região da nossa Zona Leste é por causa dos próprios ladrões... eles mesmo se matam... eles mesmo/ estão ali marginalizados os meninos marginalizados eles mesmo si condenam porquê... porque eles troca de droga... sei de que aí um com vingança com outro vai e mata... eles mesmo si matando na área

deles... mais **você** não vê **a gente** di bem ali acontecendo isso... e raro e muito difícil **você** não vê o que **a gente** vê é eles mesmo si matando e a mesma coisa que vai acontecer no teu bairro nê?

[...]

L1- se a mídia tiver foco foca onde foi que aconteceu

L2 - e não fala o que é né... fulano di tal matou fulano de tal...mais um crime na Zona Leste...isso não pode acontecer mais por vingança gente que né?... (Inquérito 29 PCFPVHRO)

Observamos na fala do Locutor 2 que para salvaguardar a sua imagem e se proteger de críticas, utiliza-se das estratégias de atenuação de autoproteção para abrandar a responsabilidades pelo que é dito no ato de fala por ele proferido.

Como se pode observar nesse fragmento de fala de L2 “mais você não vê a gente di bem ali acontecendo isso... e raro e muito difícil você não vê o que a gente vê é eles mesmo si matando” , há a ocorrência da despersonalização do “eu” por meio do uso os pronomes “vocês”, “você” e “eles” em: “ vocês moram” , “você não vê”, “ eles mesmo/ estão ali”. O objetivo do uso dessas formas linguísticas caracteriza uma maneira de generalizar as pessoas “de quem se fala”(3ª pessoa do discurso) no discurso, sem comprometer o conteúdo enunciado.

Adespersonalização do “eu” impede a sua responsabilidade com o conteúdo proferido.

A utilização do pronome “a gente”em: mais você não vê a gente di bem ali acontecendo isso, que pode ser substituído por um pronome indefinido “alguém”, transformando o enunciado em: “alguém de bem ali acontece isso”; e também o uso do mesmo pronome que ocorre no segmento: “o que a gente vê”, em que se tem: “o que alguém vê”, mostram adesfocalizaçãoda fonte da enunciação, posto que esses pronomes são genéricos e, por isso, favorecem a atenuação do ato ilocutório, assegurando distanciamento do sujeito enunciativa da elocução, ou seja, o afastamento do sujeito da informação, evitando a responsabilidade do que é dito no ato de fala.

Assim, de acordo com Briz Gómez (2012), o distanciamento atenuador é alcançado graças à despersonalização dos interlocutores da enunciação do “eu”, do “tu” ou de terceiras pessoas afetadas na interação, impedindo, dessa forma, a responsabilidade sobre o assunto conversado.

Briz Gómez (1995; 2014) enfatiza que esses tipos de casos se tratam de generalizações de despersonalização, porque as pessoas a quem o texto de fala se refere são generalizadas – como no inquérito analisado, em que ocorrem os pronomes “você”, “você” e “a gente”. Briz Gómez Gomes também destaca que

Dessa forma, Briz Gómez, postula que um dos procedimentos mais recorrentes na atenuação é a despersonalização do sujeito semântico (o agente). O locutor responsável pelo que é dito está oculto em outro, em um interlocutor geral ou na opinião da maioria. Assim, a fonte da enunciação é desfocada e a enunciação pessoal torna-se oculta. Existem vários procedimentos para impessoalizar com finalidade mitigadora. (BRIZ GÓMEZ, 2010)

6. *Distanciamento na interlocução pelo uso da forma de tratamento “Senhor” e a Relativização da informação pelo uso das expressões linguísticas: O senhor acredita? e Pra ser sincero... ainda não...*

Doc – O **senhor** acredita que esses adolescentes eles realmente/eles fiquem elesvol/voltem a sociedade como cidadão como pessoas de bem mesmo ou não?

L1 – **Pra ser sincero...ainda não** apesar di o ECA- o estatuto da criança e adolescente ser uma lei...muito/muito boa é na teoria ela é muito boa mas na prática...tem muito a desejar (Inquérito 10, PCFPVHRO)

Na fala da documentadora – Doc “O Senhor acredita que esse adolescentes...” o pronome de tratamento, “Senhor” é marcado pela relação de poder, numa posição hierarquicamente superior. A documentadora usa esse pronome por respeito e falta de intimidade com o interlocutor L2. Assim, o uso do tratamento “Senhor” caracteriza o distanciamento na interlocução

A documentadora ao realizar o ato, utilizando-setambém de um verbo performativo “acredita”, do verbo “crer”, com a finalidade de atenuar a argumentação na sua fala e preservar a face negativa de L1, seu parceiro. Prosseguindo a fala, a documentadora utiliza um reforço lexical adverbial “realmente” que expõe a face negativa de L1, porém, na sequência, usa uma expressão com o conectivo “mesmo”: “cidadão como pessoas de bem mesmoou não?” – que suaviza novamente a ameaça às faces positiva e negativa de L1, com a finalidade de indagar se realmente os menores presos, depois de uma medida socioeducativa, voltam à sociedade como cidadãos de bem. E, com isso, mantém a face negativa de

L1.

O locutor 1, para se precaver do ato ameaçador que vem da pergunta da Documentadora: “esses adolescentes eles realmente voltam as ruas como cidadãos de bem”, faz uso de um enunciado preliminar uma interpelação “Pra ser sincero ... ainda não” para abrandar o ato ameaçador, preservando sua face negativa. Em seguida L1 introduz um conectivo “apesar de” que permite contrapor a sua informação, o que consente o reforço da sua argumentação para prosseguir com o turno e expor a contrariedade de argumentos, pelos quais entende-se que a lei não funciona na prática.

Segundo Briz Gómez (2012) os escudos protetores constituem recursos relativizadores que delibitam a força argumentativa com relação à verdade ou à certeza do enunciado em referencia ao grau de conhecimento do assunto ou ao compromisso do falante com o ato. Há ocorrência de dúvidas, incertezas na enunciação que são táticas que subtraem a responsabilidade e que previnem e o protegem o falante e o outro. Nesse fragmento, o verbo “acredita” na fala de L1 – “O Senhor acredita” põe em evidência a força argumentativa

Neste caso, debilita-se ou minora-se a força argumentativa com relação em relação à verdade do que é dito, constitui uma ameaça à face negativa. assim o uso de táticas como a expressão “Pra ser sincero ... ainda não”, proferida por L2, na qual se insere, de forma oculta, o verbo acredita, funciona como um escudo protetor para prevenir e resguardar a imagem de L2, protendendo-o e subtraindo-o da responsabilidade com a proposição da sua fala no fragmento.

Para Kebrat-Orecchioni (2006, p. 87-8), podemos suavizar um FTA – um ato ameaçador com uma fórmula específica. O primeiro modo de atenuar um ato de ameaça é anunciá-lo, valendo-se de um enunciado preliminar, por meio da interpelação. No caso do recorte do inquérito analisado, o Locutor 1 abrandando o ato ameaçador, anunciando-o com um enunciado preliminar para suavizar a fala e proteger sua face negativa. por meio da expressão linguística “Pra ser sincero ... ainda não”.

Segundo Kebrat-Orecchioni (2006, p. 79) “um mesmo ato pode inscrever simultaneamente em diversas categorias” com um valor de predominância de face quando ameaçam a face negativa do destinatário. Porém, no caso da ordem das interpelações, a primeira ameaça a face positiva do destinatário e a segunda ameaça a face negativa do falante.

7. Considerações finais

Ao se compreender a necessidade de desenvolver competências de índole sociolinguística e pragmática no ensino de compreensão e interpretação de narrativas, no que tange, o uso das formas de tratamento e da manifestação da cortesia, utilizadas por culturas diferenciadas, a cortesia contribuirá com grandes benefícios, tanto para o desenvolvimento cognitivo do aluno, como também, para desenvolver sua tolerância nas relações interpessoais, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, o uso das formas “Senhor”, “você” e “a gente” utilizadas nos exemplos do artigo como atenuadores de despersonalização e relativização passam a serem vistas como formas de proteção e não de agressão à face.

Com efeito, ensinar o papel da cortesia e suas formas de uso é função tanto da família como da escola. E isso, fornece conhecimentos de culturas alheias e, também, pode ampliar as competências comunicativas e a capacidade de produção textual dos alunos.

Sendo assim, aprender o uso das formas de cortesia efetivamente na relação interpessoal e o sentido delas na vida social, consiste em um dos meios de promover o desenvolvimento do aluno, visto que no ensino-desenvolvimento linguístico e cultural dele, deve ser fortalecido pela capacidade de expressar e interpretar as funções comunicativas e do conhecimento das normas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAVO, D. Imagem ‘positiva’ vs. imagem ‘negativa’? Pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia*, v. 1, p. 155-84, 1999.

BRIZ GÓMEZ, E. A. *A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas*. Trad. de Luiz Antônio da Silva, Adriana Marcelle de Andrade e Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64415/71564>.

BRIZ GÓMEZ, Antonio; MARCO, Marta Albelda. Capítulo 5. Aspectos pragmáticos. cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. universitat de valència. milagros aleza izquierdo y José María ENGUITA UTRILLA (Coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Universitat de València, Valencia, 2010. Colaboración de Marta Albelda MARCO, Antonio BRIZ GÓMEZ, Miguel

CALDERÓN CAMPOS, Eduardo ESPAÑA PALOP, Alejandro FAJARDO AGUIRRE, Félix FERNÁNDEZ DE CASTRO, David GIMÉNEZ FOLQUÉS, Rosario NAVARRO GALA y Antonio TORRES TORRES, 2010

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. Cortesia, Fórmulas Convencionales y Estrategias Indiretas. *Revista Española de Lingüística* (RSEL), n. 25, p. 25-31, 1995. Disponível em: <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-Escandell.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: ____ (Org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-86

HILGERT, J. G. A cortesia no monitoramento de problemas de compreensão da fala. In: GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC., 1975.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Trad. de Fabio R. R. Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Orgs). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.

KERBRAT-ORECCHIONI C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Abordagem intercultural da polidez linguística: problemas teóricos e estudo de caso. In: CABRAL, A.L.T.; SEARA, I.R.; GUARANHA, M.F. (Orgs). *Descortesia e cortesia: expressões de culturas*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 17-55

SILVA, Luiz Antônio da. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanistas, 2008, p. 157-92

VIDAL, María Victoria Escandell. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996.

ORALIDADE E ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

Augusto César de Almeida Barbosa (UEMS)

augustocsarr@gmail.com

Cristina Iung de Carvalho Campos (UEMS)

iungcarvalho@hotmail.com

Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)

tribesse@yahoo.com.br

Adélia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)

adelia@uems.br

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, nas últimas décadas continuou a estudar problemas que envolvem questões teóricas e metodológicas do ensino referentes a marcas da oralidade transpostas para a escrita do aluno. As abordagens em torno dos desafios promovem diretrizes importantes que ajudam os alunos a falarem uma linguagem que eles possam entender. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão a respeito de ocorrências da oralidade de língua portuguesa, no gênero carta, produzidas por alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II – rede pública de Campo Grande-MS. O enfoque foi descrever esse fenômeno a partir dos seguintes questionamentos: quais são as influências da linguagem oral nos textos escritos dos alunos? Como lidamos com esses registros no ensino? Como podemos restaurá-los à gramática padrão do português? Esses questionamentos permitiram seguir pelas trilhas da sociolinguística educacional e de autores que se dedicam às questões investigativas. Identificamos com as análises dos textos que os alunos ainda usam a linguagem falada em seus textos escritos. Isso indica um conhecimento deficiente de convenções de ortografia ou compreensão de normas culturais. Além disso, acreditamos que esse efeito pode ser resultado de uma falta de leitura significante e proposital que limita o repertório gramatical adequado e compreensível na escola.

Palavras-chave:

Ortografia. Linguagem Oral. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese in Brazil, in recent decades, has continued to study problems that involve theoretical and methodological issues of teaching referring to marks of orality transposed into the student's writing. The approaches around the challenges provide important guidelines that help students speak a language they can understand. In this context, this article aims to present a reflection on occurrences of orality in the Portuguese language, in the letter genre, produced by students in the 6th and 7th years of Elementary School II – public schools in Campo Grande-MS. The focus was to describe this phenomenon from the following questions: what are the influences of oral language on written texts by students? How do we deal with these records in teaching? How can we restore them to the default Portuguese grammar? These questions made

it possible to follow the trails of educational sociolinguistics and of authors dedicated to investigative questions. We identified with the analysis of the texts that the students still use the spoken language in their written texts. This indicates poor knowledge of spelling conventions or understanding of cultural norms. Furthermore, we believe that this effect may be the result of a significant and purposeful lack of reading that limits the adequate and comprehensible grammatical repertoire at school.

Keywords:

Orthography. Oral Language. Elementary School II.

1. Considerações iniciais sobre o objeto de estudo

A língua falada e a escrita não devem ser tratadas de forma desassociada como descreve (MARCUSCHI, 1995, p. 13): “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos.”. Tanto o texto escrito, quanto o texto falado são formas de interação entre interlocutores, dessa forma, uma não pode ser entendida no nível de inferioridade ou superioridade em relação a outra.

A partir dessa necessidade em estudarmos a língua falada e escrita valorizando a vivência dos alunos em seu meio de interação social, abordaremos as variações linguísticas, sob a luz dos estudos da sociolinguística que surgem em meados da década de 1950 e 1960, diante a diversos aspectos tendo como um dos objetivos principais o de organizar sistematicamente a variação que existe na linguagem.

Mediante as contribuições de Labov (1972) que fortaleceu o interesse para pesquisas voltadas ao campo da Sociolinguística, que acaba introduzindo em sua ramificação outras áreas, como sociolinguística variaçãoista e educacional. Resultando por meio dessas abordagens um efeito de influência e redefinição de novos métodos de ensino de línguas, inferindo uma base para uma renovação educacional.

Sob a ótica da Sociolinguística, abordaremos neste estudo as palavras em desacordo com a norma padrão; a ausência de concordância verbal e nominal e as diversas marcas da oralidade no letramento, a partir de análises de produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública da cidade de Campo Grande-MS.

Este artigo foi dividido em cinco itens, no primeiro trataremos da história da Sociolinguística, trazendo a questão da variação linguística, no segundo abordaremos a sociolinguística educacional, no terceiro a oralidade na sala de aula, no quarto oralidade x escrita, no último são incluídas

análises e discussões dos dados do corpus obtidos nesse estudo e ainda as conclusões finais e as referências utilizadas.

Nosso referencial teórico está fundamentado em estudiosos da variação linguística com Labov (1972), a colaboração da Sociolinguística na educação com Bortoni-Ricardo (2006), da dicotomia da fala e escrita em Marcuschi (2001) e Preti (2003). Dentre outros autores de suma importância ao assunto abordado nesta reflexão.

2. História da Sociolinguística no Brasil

O surgimento da Sociolinguística se deu no ano de 1964, nos Estados Unidos, a partir das publicações de livros de (Cf. GUMPERZ, 1982), (Cf. LABOV, 1972) e (Cf. HYMES, 1971), e com a conferência de (Cf. WILLIAM BRIGHT, 1964), em Los Angeles. Com isso, foi com um trabalho de (Cf. CURRIE, 1952), que o termo “Sociolinguística” se tornou difundido em 1953.

Essa área de conhecimento é chamada de Sociolinguística pelo fato de ter sido desenvolvida popularizada por eruditos nas décadas de 1950 e 1960 devido a diversos fatores, entre eles o desejo de organizar o confuso universo da linguagem e uma maior divulgação dos estudos no campo da comunicação e, finalmente, a direção e implementação de estudos relacionados à Linguística e à Sociologia.

Por meio de estudos e pesquisas encontradas, é cada vez mais comum constatar que sociedade e linguagem não retêm uma relação de pura sorte, mas de total conexão e interação, pois o uso da linguagem está associado a muitas possibilidades de comunicação que existem em nosso cotidiano, por meio de nossa vida social. Todas essas compreensões são possíveis por meio de signos, códigos e fatores linguísticos que nos permitem produzir uma grande variedade de coisas para ampla variedade de contextos conversacionais, sejam eles orais, escritos ou visuais. Com todas essas novas descobertas e estudos, está empenhada em desenvolver e realizar pesquisas e pesquisas sob o novo conceito de Linguística. Essa nova forma de pensar e ver a Linguística, tem contribuído para a preservação de uma parte fundamental na destruição da visão estrutural do tempo de modo a entender a linguagem como um sistema homogêneo.

A partir dessas novas suposições, a Sociolinguística se depara com a tarefa de estudar e analisar os fatores e processos envolvidos na relação entre linguagem e sociedade. Ou seja, todo o espectro dos fenômenos

linguísticos e sua interdependência, interação e conexão entre o social e o histórico. Além disso, a Sociolinguística também se concentra no estudo dos processos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da linguagem na perspectiva da influência de fatores sociais nas sociedades envolvidas.

Nesse panorama, temos como principal referência as considerações de Labov (1972). Este fortaleceu o estudo da Sociolinguística, a partir da observação de estruturas e mecanismos linguísticos, a partir de pesquisas e estudos realizados nos Estados Unidos na década de 1960.

Nesse conceito, fica clara a conexão indistinguível entre indivíduo e sociedade. O processo de comunicação ocorre por intermédio da associação de símbolos e signos linguísticos. Consequentemente, um signo linguístico é apenas uma associação representacional simbólica/simbólica. Segundo a Sociolinguística, a língua é um sistema heterogêneo e plural, diferentemente do que pensam os estruturalistas e gerativistas, que consideram o sistema linguístico como homogêneo e único. Assim, a Sociolinguística se baseia no fato de que a linguagem é viva e dinâmica.

Após duas décadas, a disciplina de Linguística foi instituída nos cursos de línguas e, também, o real significado da língua falada foi renovado. Esse repensar da linguagem foi de extrema importância para possíveis estudos e pesquisas de cunho técnico e científico, para embasar primeiras conjecturas sobre a nova tendência que acaba de chegar ao País, a Sociolinguística. Assim, a Sociolinguística foi sendo introduzida no Brasil e teve como ponto inicial para seus estudos, duas obras que permitiam uma abordagem de cunho mais social, sendo elas, Antologia de artigos clássicos, denominada Sociolinguística organizada por (Cf. FONSECA; NEVES, 1974) e a outra, A pesquisa sociolinguística, de (Cf. TARALLO, 1986).

Dessa forma, descobrimos que a trajetória da Sociolinguística no Brasil se desenvolveu a partir de três perspectivas diferentes:

Quantitativa: cujo principal papel é organizar a sistematização das variedades linguísticas (rural, urbana e manifestações regionais) e documentar e descrever o uso do português falado no Brasil em seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais, também conhecidos e classificados como variação diatópica ou geográfica;

Qualitativa: propõe-se a revelar preconceitos e estereótipos sobre o comportamento social relacionado à linguagem e as motivações

ideológicas de seu uso e desuso correspondentes na fala do usuário; e

Educacional: que busca abordar os aspectos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa opondo-se sistematicamente à conjectura da deficiência cultural.

Segundo Mattos e Silva (1999), os primeiros estudos sociolinguísticos no Brasil foram realizados no Rio de Janeiro e foram imprescindíveis para o avanço das pesquisas e para efetivação da corrente sociolinguística no país. Esses estudos reforçam as perspectivas da Sociolinguística laboviana e aprofundam os fatores de interação entre linguagem e sociedade.

De acordo com Weinreich, Labov; Herzog (2006), para a Sociolinguística:

[...] a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática”, fato que permite a identificação e demarcação de diferenças sociais na comunidade, constituindo-se como parte da competência linguística dos indivíduos, o domínio de estruturas heterogêneas. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 101)

Desse modo, a língua falada passa a ser estudada com mais rigor e a forma como é falada passa a ser observada de forma mais sistemática. Com esses novos estudos e conhecimentos adquiridos, os métodos de ensino de línguas estão sendo influenciados e redefinidos, trazendo à tona a forma como a escola e a sociedade encararam as normas escritas padrão.

Nessa perspectiva, podemos ver mais dois fatores críticos que são o uso da linguagem como ferramenta política e a valorização máxima da linguagem bem escrita em detrimento da falada. Esse fato, por sua vez, é subestimado, tornando os gramáticos “indiferentes” as flutuações linguísticas muito usuais e muito importantes, que ocorrem em todas as línguas faladas. É a partir dessas abordagens que a Sociolinguística transpassa o campo da educação e recebe apoio para novas perspectivas educacionais.

3. Sociolinguística educacional: sua importância no ensino da Língua Portuguesa

A importância da Sociolinguística no campo educacional e no ensino da Língua Portuguesa ajuda a compreender as diferentes realidades linguísticas existentes no âmbito social. Nesse espaço social, está a escola e o lugar de convivência de cada indivíduo. Por meio dessa ideia, torna-se interessante conhecer a história da língua portuguesa, o que ajuda a refletir sobre o surgimento de certos fenômenos linguísticos que ainda hoje estão

presentes na língua não supervisionada.

[...] A sociolinguística é uma forma de promover o respeito entre as pessoas de forma que se compreenda que a língua muda e varia a depender do tempo e da região em que está. Ninguém irá falar o português padrão a todo o momento. Sendo assim: “Nem sempre variedades de prestígio, com alta cotação de mercado, são necessariamente assimiladas pelos falantes. (MOLLICA, 2003, p. 30)

Com as leituras do livro, “A língua de Eulália” (BAGNO, 2004), Educação em língua maternal: Sociolinguística na sala de aula (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004) entre outros que ajudam a compreender a importância da Sociolinguística na sala de aula e nas aulas de português como uma forma a fazer com que os alunos respeitem e conheçam a diversidade linguística de sua fala e entendam que não existe “fala mais correta” que a outra, mas sim contextos diferentes de usos da língua – mais formal ou mais informal.

A metodologia utilizada consistiu na leitura bibliográfica no campo da Sociolinguística e na análise de uma imagem por meio de exemplo. Assim, antes de nos aprofundarmos no tema da Sociolinguística educacional no ensino da Língua Portuguesa, é interessante entender alguns fenômenos linguísticos descritos por Bagno (2004). Na obra de referência, o linguista traz à tona de forma muito interessante um pouco da história da língua portuguesa. Em seguida, discutimos questões sociolinguísticas no campo educacional e no ensino de Português, com base em Bortoni-Ricardo (2004), Dionísio (2005) e o documento oficial de ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa/PCNLP (1998).

As variações linguísticas existem em muitas áreas da sociedade e a escola é uma delas. Quando o aluno entende que a língua se modifica e varia de acordo comos diferentes aspectos linguísticos, ele aprende a respeitar as diferentes formas de processamento da língua. A compreensão desse processo auxiliará na compreensão da história da língua portuguêsano processo de formação e conversão de palavras.

Os papéis sociais são exemplos de como é possível lidar com a linguagem em diferentes contextos de uso. A linguagem é usada de diferentes maneiras, e, dependendo do contexto, o locutor fará a adequação vocabular para se dirigir alguém como quando alguém se dirige à sua mãe, seu pai, seus avós, seus irmãos ou juiz, médico, superior. É no processo de interação que se notam as diferentes características linguísticas que o aluno traz para a escola, uma vez que ele já interage de com outras pessoas fora da escola no seu meio social. Na escola, pode haver predominância da

inserção da norma padrão. Entretanto, ressaltamos que diferentes falares aparecem no processo de interação aluno-professor em uma fala menos controlada.

O estigma gerado pelas versões linguísticas menos autoritárias é acompanhado pela ideia de que o brasileiro nativo não fala português, e esta é uma língua muito difícil, o que significa que está arraigada a ideia de que estudar português significa apenas estudar regras gramaticais.

Bagno (2009) apresenta a problemática em relação a isso:

Todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, na concepção científica da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento dela. (BAGNO, 2009, p. 51)

Esse fato pode ser observado na construção sintática das frases: o falante nativo de português não diz: A vã menina perdeu, mas sim A menina perdeu a vã. Dessa forma, refletir sobre o processo interativo na sala de aula e fora desse espaço auxilia na compreensão dos diversos fenômenos linguísticos que venham surgir.

Lopes (2008) conclui acerca do assunto ao mencionar que os (PCN de LP, BRASIL, 1998, p. 82) afirmam que o estudo da variação tem papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno e deve estar presente nas atividades de língua portuguesa. Acontece que, de fato, em algumas escolas, a Linguística pedagógica é ineficaz, e os professores sem uma formação/competências em Linguística e ciências sociais são por vezes vistos como negativos.

4. *Análise da oralidade na sala de aula do ponto de vista de um professor de Língua Portuguesa-LP*

A oralidade às vezes assume a forma de leitura em voz alta na sala de aula. Essa prática nos leva ao conceito de uma linguagem que representa o pensamento (Cf. KLEIMAN, 2013). Outra atividade bastante utilizada para trabalhar a modalidade oral, nas aulas de LP, é o debate e a dramatização, que também erroneamente são considerados suficientes para o desenvolvimento dessa modalidade. Esse método de trabalho oral restrito não pode ser elaborado por um professor que não abordou essa questão de forma significativa e relevante na prática pedagógica durante a formação.

Podemos acreditar que o (a) professor(a) de LP, durante esse processo, além de possibilitar atividades que desenvolvam a linguagem

escrita, também precisam proporcionar a prática oral com a mesma dinâmica, pois a atividade que envolve a linguagem falada é tão importante quanto a escrita.

Em diversos momentos, podemos observar que os alunos redigem mensagens de forma a desconhecer que certos traços linguísticos não devem existir na escrita como a gíria (que é frequentemente usada em contextos informais de linguagem), e esquecemos normas de registro que regem nossa língua, resultando na gíria transcrições literalmente do oral para o escrito.

Dessa forma, a influência da fala na escrita ocorre por serem próximas uma da outra. Muitas vezes, o aluno escreve da forma como fala, pelo fato de tanto pronunciar certas palavras durante sua interação com outros membros da sociedade e não perceber que a fala não deveria estar presente em suas produções escritas.

Bortoni-Ricardo (2006) afirma em sua análise acerca disso que é tarefa do professor ajudar aos alunos refletirem sobre a língua materna:

[...] é nossa tarefa na escola ajudar aos alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, por meio da língua escrita. (BORTONI-RICARDO. 2006, p. 268)

No entanto, podemos entender que o ensino de LP direcionado à oralidade também precisa ser repensado, pois acreditamos que assim como se ensina o método escrito, também se ensina o da fala, o que leva ao processo de sua realização (as particularidades de cada método).

Um dos objetivos do ensino de língua materna está relacionado à ampliação da capacidade de reconhecer certos fenômenos linguísticos e de refletir a seu respeito para isso apresentamos a Figura 1, onde é demonstrado que as atividades escolares priorizam a articulação de frases descontextualizadas de sentido demonstrando a importância do papel do professor ao ensinar aos alunos a língua portuguesa atrelando tanto a parte oral e a parte escrita.

Figura 1: Exemplo de um fenômeno linguístico.



Fonte: <https://www.teconconcursos.com.br/questoes/305418>.

5. *Oralidade x escrita: algumas reflexões*

Desde a década de 1980, alguns trabalhos como Marcuschi (2008 – 2010), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Kato (2002) e Koch (2005) passaram a explorar a forma oral sem considerá-la como a modalidade oposta. Nesse sentido, o código foi privilegiado e considerado objeto de análise. É importante dizer que o estruturalismo abre caminho para o estudo das coincidências e da mudança social.

Para Marcuschi (2010):

[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. (MARCUSCHI, 2010, p. 17)

O autor argumenta que os humanos podem ser definidos como animais que desenvolvem a fala ao invés da escrita e um não é superior ao outro. Nesse aspecto, melhor não consideramos escrever para representar a fala de uma pessoa porque esses dois métodos estão no mesmo sistema linguístico.

Assim, entendemos ser preciso que os sujeitos percebam que a fala é diferente da escrita e que ambas possuem gramáticas (apesar de sintaxe diferente) e se distribuem em um continuum que faz a fala cruzar a escrita e a escrita significa até mesmo a conquista da fala. A oralidade depende muito do ambiente em que os sujeitos estão inseridos, e a escrita tem regras de inscrição a serem respeitadas no caso da língua portuguesa, é uma ortografia de primeira ordem, sendo gêneros cristalizados a partir de regras

linguísticas muito diferentes.

Do ponto de vista de Marcuschi (2010, p. 21), “a oralidade seria uma prática social interativa com intentos comunicativos que se apresenta em várias formas ou gêneros textuais de acordo com a realidade sonora: vai do mais informal à realização mais formal em vários contextos de uso”. Essa prática é de natureza contínua em sociedade, ou seja, faz parte do processo de aquisição da língua.

Ao olhar para a escrita como uma forma de comunicação entre os indivíduos, podemos entender as diferenças na verbalização oral e escrita e outros aspectos textuais como coesão, contexto, português padrão e não padrão, e revera apresentação do que os alunos pensam sobre um determinado tópico. Na maioria das vezes, erroneamente (considerando os estudos de alfabetização), clareza e objetividade são critérios essenciais para uma boa escrita, pois assim o sujeito tem mais chances de atender aos padrões linguísticos, relacionados a essa atividade.

Nessa perspectiva, olhamos a concepção de linguagem como espelho do pensamento (destacamos que a Linguística tem criticado muito esse conceito desde a década de 1960), pois clareza e objetividade integram um tema enunciativo e distribuído por gênero discursivo, não é escrita e sim propriedade.

Assim, é possível se identificar dificuldades e aptidões na língua portuguesa por meio da escrita do aluno e, claro, do uso oral. Em um contexto educacional, faz-se necessário um registro de escrita em uma modalidade cultural que está em português padrão de acordo com o tipo de escrita, dependendo do contexto. Em um texto que mostre os desvios de gramática normativa, por exemplo, não importando quão consistentes eles sejam, consideramos necessário ter cautela na revisão, uma vez que a escrita tem características próprias no processo de escrita das operações (ortografia e gramática padronizadas). Escrever não é apenas decodificar, mas sim um processo em que o autor deve ter argumentos convincentes para o leitor.

Para criar um bom texto, tanto oral quanto redigido, é preciso ler, reler, escrever, reescrever. Essas atividades dão ao aluno a oportunidade de desenvolver significativamente sua escrita.

6. Características da língua falada e da língua escrita e acordo com Koch (2005):

Figura 2: Comparação entre oralidade e escrita.

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Preferência de "modus pragmaticus"	Preferência de "modus esteticus"
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborado	Elaborado
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Preferência de frases curtas, simples ou coordenadas	Preferência de frases completas subordinação abundante
Pouca frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Pouca nominalização	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Koch (2005, p. 78).

Na figura 2, a linguista estabelece uma tabela de análise que distingue o uso entre os sistemas (língua escrita e língua falada). Embora podemos entender que entre as línguas haja características diferentes, podemos encontrar os primeiros sinais em textos escritos porque algumas pessoas não têm consciência de que usam a linguagem falada em sua própria escrita. Além disso, pode não ser apenas um problema de percepção do falante. É uma questão de avaliação clara e estudo da gramática normativa, ou seja, de domínio da língua. Consequentemente, podemos chegar a um entendimento até aqui e, de acordo com Bessa (2012), que nas pesquisas em que o foco é linguagem, há sim uma conexão entre escrita e oralidade.

[...] interativa e complementar entre essas duas modalidades do sistema linguístico, e a língua, por sua vez, é considerada a partir de suas condições de produção e recepção, o que provocou uma guinada nos estudos linguísticos. (BESSA, 2012, p. 202)

Marcas da oralidade na escrita: análise e discussão

Neste item, apresentamos a metodologia aplicada nas análises das redações evidenciando a presença da oralidade na escrita. Para tanto, levamos em consideração o discutido nas reflexões anteriores.

7. Contexto da pesquisa e coleta de dados

Na realização deste trabalho, utilizamos amostras de textos coletados em sala de aula, de dois anos finais do Ensino Fundamental II, pertencentes ao gênero carta pessoal, trabalhados na modalidade escrita. Por meio dessa forma mais antiga de comunicação, observamos marcas da oralidade na escrita e posteriormente inserimos o aluno no amplo universo dos gêneros.

Sobre o assunto, Marcuschi (2000) utiliza o gênero carta, descrevendo os elementos básicos utilizados para identificar minimamente este gênero: local e data; saudação; texto; e assinatura. Porém, reconhece a existência de vários formatos de carta e afirma que a noção textual deste gênero serve como um guia para a realização de um grande número de outros gêneros que se situam numa constelação.

Ao utilizarmos a carta pessoal, aproximamos a prática social do aluno, por ser subjetiva, de caráter discursivo, assim há uma forma de despertar do alunado ao interesse pela escrita, por se tratar de um gênero de caráter predominante informal. Geralmente, é um texto escrito em 1ª pessoa marcando um posicionamento ou a expressão de um pensamento em relação ao meio social em que o indivíduo está inserido.

Selecionamos para constituir o corpus desta pesquisa, após as leituras que embasaram teoricamente nossos conhecimentos sobre a manifestação da oralidade na escrita, três redações resultantes de uma oficina de produção textual, realizada com adolescentes dos 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental II, na faixa etária de 11 a 14 anos, em uma escola pública situada em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Os textos selecionados para tal contexto pertencem ao gênero carta pessoal.

Nesta parte do trabalho apresentamos as discussões das marcas da oralidade nos textos dos alunos. Ressaltamos, porém, que esses textos apresentem erros gramaticais que não serão evidenciados na nossa análise por não fazerem parte do objetivo deste estudo. Nosso intuito neste trabalho é demonstrar a presença da fala do aluno em seus textos escritos.

No lugar de erros, preferimos o uso de desvios da gramática normativa, porém, usamos o termo erros para chamar a atenção do leitor por considerarmos que este texto se dirija a estudantes e profissionais de Letras. Seguimos, para tanto, observações presentes em Cagliari (2003).

Figura 3: Texto 1 – Análise das produções dos alunos.

C-9 06/05/2022

O, mas, como a senhora tá? está morando de
londade eu espero que de ante da senhora vir
pra cá? Para, mas se tá, tá chegando? Eu não sei
tanta coisa que a senhora estivesse aqui, como
na sua vida, mais logo logo vamos se ver e se
passar mais e mais, eu sei que a senhora que
que eu gosto com a senhora mais é um pouco
difícil pra mim escolher dele, e que tipo eu me
no em campo grande, não sei, então tudo
que eu tenho lá, ali tipo meus amigos e minha
família toda é aqui também e tem meu pai
também, eu gosto muito a senhora eu não
fa brincar. Por isso, mas é mais difícil
escolher se mudar e tal, ainda mais lá
que é bem longe, mais eu não sei tudo sobre
lá, eu gosto, eu sou eu mesmo, mas eu um
pouco difícil se meu pai quiser mais eu não
fotore, ele não quer nem mudar eu ir mas
deixo mais eu não vou um pouco e tudo vai
dar certo, os pais lá em casa, depois uma
melhorada eu ainda estou discutindo de
seguir quando com a andressa mais é
quase nunca pinto bem eu quero muito
le contar muitas coisas que aconteceu e que
ainda difícil poder falar com a senhora
mais tem muita coisa que eu preciso tem
ter, mais é isso eu amo muito a senhora
bom se ainda lá

Fonte: próprios autores.

Diante do Texto 1, percebemos as ocorrências de marcas de oralidade em relação a:

a) Erros decorrentes de interferência de regras fonológicas categóricas:

➤ Supressão de um fonema no interior da palavra “pra” no lugar de “para”. Isso é decorrente da interferência de regras fonológicas da modalidade da língua utilizada pelo aluno.

b) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais:

➤ Supressão da consoante /r/ em “ve”.

Cagliari (1993, p. 65), ao discorrer sobre o acontecimento da supressão, assinala que “alguns alunos deixam de assinalar a letra “r” de certas palavras porque segundo suas pronúncias não ocorre nenhum som que eles

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

reconheçam como pertencendo à categoria do “r”. Há alunos, por exemplo, que escrevem acha (em vez de achar)”.

➤ Ditongação (mas ≠ mais) no emprego que a aluna faz no texto como conjunção adversativa, fica evidente a marca da oralidade na introdução da vogal /i/ na palavra.

➤ Supressão e acréscimo de letras trocam o “q” pelo “k” “daki” (da-qui); “aki” (aqui).

c) Erros decorrentes da interferência de regras Fonológicas variáveis descontínuas:

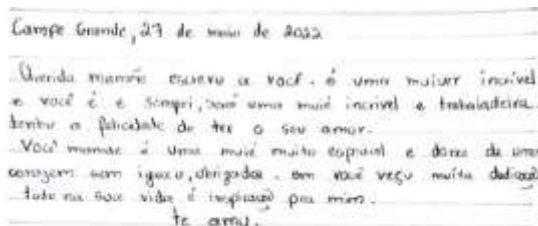
➤ “tá” ao invés de “está”. O verbo “estar” sofre contrações na linguagem informal (coloquial) e principalmente na oralidade. Sendo a forma oral “tá” resultado da variação linguística que ocorre posteriormente a aprendizagem da língua materna, demonstrando a aquisição linguística, que coloca a ação do falante de forma dialética.

➤ “familha” ao invés de família.

d) Outras marcas:

➤ Problemas com o emprego de pontuação que pode ser resultado das atividades conversacionais sem pausas, falas seguidas/contínuas como neste trecho da carta na íntegra: (as coisas lá em “casa Deram” uma melhorada eu ainda estou discutindo de vez em quando com a andreia mais é quase nunca “ainda Bem” eu queria muito te contar muitas coisas que aconteceu e oque anda difícil poder falar com a senhora mais tem muita coisa que eu “Preciso te contar”). A falta de pontuação acaba dificultando a compreensão do texto e nos leva a pensar que o aluno faz essa dispensa do uso por entender a fala como contínua

Figura 4: Texto 2 – Análise das produções dos alunos.



Campes Grande, 27 de maio de 2022.

Querida mamãe escrevo a você. é uma mulher incrível e você é. é sempre, com uma mãe incrível e batalhadora. tenho a felicidade de ter o seu amor. Você merece a uma mãe muito especial e dona de uma companhia sem igual, obrigada. em você vejo muita dedicação tudo na sua vida é inspiração pra mim. te amo.

Fonte: próprios autores.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na Figura 4, Texto 2 – gênero carta, é descrito outras ocorrências de marcas de oralidade com relação ao Texto 1:

a) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas:

➤ Vogal /i/ no lugar da vogal /e/, pois, ao invés de escrever /sempre/, escreve /sempri/. Há uma troca de som dos fonemas.

➤ Troca do som da consoante /l/ pela vogal /u/ em ‘iguau’;

➤ Troca da vogal /o/ pela vogal /u/ em ‘tenhu’ e ‘veju’.

Cagliari (1993, p. 138-9) afirma que “o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala (...)”.

b) Erros na tensão da vogal frouxa produzida por menor esforço:

➤ Troca da vogal /o/ pela vogal /u/ no indicativo do presente da conjugação do verbo amar: amo / [’ɐmu].

c) Erros decorrentes da interferência de regras Fonológicas variáveis graduais:

➤ Supressão da consoante /r/ em “ve”.

d) Erros decorrentes da interferência de regras Fonológicas variáveis descontinuas:

➤ Transposição da fala para a escrita como “muié” ao invés de “mulher”

Observamos que, conforme Bortoni-Ricardo (2005), esse desvio ortográfico geralmente provém de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa.

Figura 5: Texto 3 – Análise das produções dos alunos.



Fonte: próprios autores.

Na Figura 5, Texto 3 – gênero carta, é analisada a ocorrência de marcas de oralidade em relação a:

a) Erros decorrentes de interferência de regras fonológicas categóricas:

➤ O aluno faz a junção do som nas palavras “eai” “oque” (formação de grupos de força). Representando dessa forma (mesmo que no primeiro termo “eai” esteja fazendo uso de gírias), o fenômeno da hipossegmentação, que segundo Bortoni-Ricardo (2005), diz respeito a um tipo de grafia que desconsidera os limites gráficos da palavra, em razão da influência da prosódia.

Nessa categoria, a linguista insere os vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafadas como um único vocábulo formal. (‘eai’, ‘oque’).

➤ Troca da vogal /o/ pela vogal /u/ em “fazendu”.

b) Erros decorrentes da interferência de regras Fonológicas variáveis graduais.

➤ Supressão e acréscimo de letras → Troca o l pelo o: “difício” (difícil).

c) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita:

➤ Transposição da fala para a escrita como “há” ao invés de “ah”.

d) Outras marcas:

➤ Uso de gírias como “e aí” transcrita na carta ‘eai’, uma marca da oralidade na escrita, por se tratar de um gênero informal. Em tais marcas da oralidade na escrita em LP. O aluno também faz uso do kkkkk, produzindo uma onomatopeia para representar o riso, além de marcas da oralidade e de usos da língua nas redes sociais.

7. Considerações finais

Neste trabalho trouxemos desacordos ortográficos que demonstram as marcas de oralidade nas produções de alunos dos 6º e 7º anos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da cidade de Campo Grande-MS. Além disso, por meio deste estudo tivemos a oportunidade de reconhecer o papel da sociolinguística no ambiente escolar.

Durante as análises das marcas de oralidade no texto escrito em língua Portuguesa constatamos as seguintes ocorrências: palavras grafadas com inadequações ortográficas; falta de pontuação adequada (reportando a práticas conversacionais), neutralização das vogais átonas, presença dos marcadores (nos atos comunicativos), e principalmente escrita próxima a transcrição fonética. Ficando evidente que a falta de conhecimento das normas gramaticais, vem ocasionando essa dificuldade dos adolescentes em se apropriarem de uma escrita diferente da modalidade oral.

Percebemos que ainda falta conhecimento ao aluno em relação à gramática normativa e regras gramaticais da língua portuguesa. Compreendemos, assim, a necessidade de se terem mais trabalhos que facultem ao estudante internalizar melhor essas regras. Além disso, consideramos também como urgentes aulas voltadas para o ensino dessas discordâncias ortográficas e do português padrão de forma que as práticas pedagógicas valorizem o meio de interação social do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

BAGNO, Marcos. A Língua de Eulália. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E.M.; COELHO, I.L. (Orgs). Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EDUFSC, 2006.

CURRIE. A Projection of sociolinguistics: the relationship of speech to social status. Southern Speech Journal, v. 18, 1952.

FONSECA, Maria; NEVES, Moema. Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

GUMPERZ, (1982) Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. Language and Social Identity. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 1982b.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela. Oficina da leitura: teoria e prática. Campinas-SP:

Pontes, 1993.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Stephen. O texto e a construção dos sentidos. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LABOV, William (1972). Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos. Trad. de Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

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

_____. Escrevendo na escola para a vida. In: _____. Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. V. 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. O renovado impulso nos estudos histórico-diacrônicos: temas e problemas. In: GARTNER, E. *et al.* (Orgs). Estudos de história da língua portuguesa. Frankfurt: AM Main, 1999.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

PARÂMETROS curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

TARALLO, Fernando. A Pesquisa Sociolinguística. São Paulo: Ática. 1986.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola, 2006. [1968].

ORTOGRAFIA: ENSINO E APRENDIZAGEM DA PONTUAÇÃO E ACENTUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)

antonioneto5@professor.uema.br

Marilene Souza da Silva (UEMA)

marysouzajc@gmail.com

Aldenice da Silva Marques (UEMA)

aldenicemarques7@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar o ensino e aprendizagem da pontuação e acentuação no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Santa Inês. O estudo da ortografia: pontuação e acentuação serviu como objeto de análise. Ademais, se questionou: “Qual a importância de se investigar o ensino e aprendizagem da pontuação e acentuação no ensino fundamental?”. Entende-se que a pontuação não seja somente sinais, mas sentidos que realçam e valorizam as estruturas de textos. Os conceitos mobilizados neste trabalho se fundamentam nos textos de teóricos que sustentam a importância do ensino e aprendizagem da ortografia como Henriques (2021), Castilho (2012), Bechara (2007; 2010) Cunha e Cintra (2007), nesses buscou-se fundamentações para o ensino da Língua Portuguesa. Metodologicamente, segue-se a pesquisa qualitativa. As informações dessa problemática, ensino e aprendizagem de ortografia são coletadas nas pesquisas bibliográficas, ou seja, nas gramáticas pedagógicas e estudos linguísticos, como também nas pesquisas de observação sistemática. Por fim, as considerações e os resultados esperados da pesquisa estão apresentados através de análises compreensivas e interpretativas dos dados coletados e com aporte nos estudos linguísticos.

Palavras-chave:

Notações léxicas. Acentuação e pontuação. Ensino de português.

ABSTRACT

The objective of this work was to investigate the teaching and learning of punctuation and accentuation in the 6th year of Elementary School in a school in the county of Santa Inês, MA. The study of orthography: punctuation and accentuation served as an object of analysis. Furthermore, the question was: “What is the importance of investigating the teaching and learning of punctuation and accentuation in elementary school?”. It is understood that punctuation is not just signs, but meanings that enhance and value text structures. The concepts mobilized in this work are based on the texts of theorists who support the importance of teaching and learning orthography such as Henriques (2021), Castilho (2012), Bechara (2007; 2010) Cunha and Cintra (2007), in which foundations were sought for teaching the Portuguese language. Methodologically, qualitative research follows. Information on this problem, teaching and learning of spelling, is collected in bibliographic research, that is, in pedagogical grammars and linguistic studies, as well as in systematic observation research. Furthermore, the considerations and the expected results of the research are presented through comprehensive and interpretive

analyzes of the data collected and with input from linguistic studies.

Keywords:

Teaching Portuguese; Lexical notations; Accent and punctuation.

1. Introdução

No ensino da ortografia: pontuação e acentuação no ensino fundamental, entende-se que esse não seja somente o ensino dos sinais de pontuação propriamente ditos, mas também “os de realce e valorização do texto, ou seja, os de estrutura do texto, como: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres e, indo mais além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro” (BECHARA, 2010, p. 654).

Diante desse entendimento, corrobora-se com Bechara quando diz que “o enunciado não se constrói como um amontoado de palavras e orações (...), uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto de desconhecimento” (BECHARA, 2010, p. 654).

Com isso, visualiza-se as funções e aplicabilidades dos sinais de pontuação e acentuação nas gramáticas e nos estudos linguísticos como sendo possíveis definidores na estrutura e produção de sentidos do texto de alunos e professores do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Santa Inês-MA.

Concomitantemente, a pontuação e a acentuação na linguagem funcionam como uma espécie de guia que organiza o texto a ser lido, facilitando a compreensão e ideias existentes, o que traz clareza ao leitor. Acredita-se que os usuários da língua têm dificuldade na escrita, assim pontuar e acentuar carecem de cuidados no que está sendo escrito.

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

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

Ademais, para que se consiga aprender a pontuar o texto, acredita-

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

Com a expectativa de analisar o grau de dificuldades sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia, ainda indagamos, como conseguir mostrar o significado da pontuação e acentuação no texto? Como resposta a esse questionamento, pensa-se que seja necessário docentes usarem didáticas, metodologias e estratégias eficazes para elucidar questões concernentes às dificuldades que os alunos têm de pontuar e acentuar corretamente as palavras e proporcionar a compreensão do emprego correto da pontuação e acentuação gráfica na língua portuguesa, além de explanar sobre os vocábulos obrigatoriamente grafados e fazer com que esses alunos reflitam sobre a importância de pontuar e acentuar corretamente as palavras da língua materna.

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

Espera-se que, ao se aprender as regras gramaticais, escreva-se textos melhores, um texto bem escrito poderá nos ajudar profissionalmente, e principalmente em nosso convívio, pois, cada vez mais encontramos pessoas nos observando e nos avaliando nos textos.

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

2. Os usos e funções dos sinais de pontuação

Sabe-se que o ensino e aprendizagem dos usos e funções dos sinais de pontuação e acentuação na escola são necessários. Os sinais de pontuação e acentuação gráficas ajudam a compor a coesão e coerência textual,

são recursos típicos da língua escrita que são usados para manter o ritmo e da melodia da língua falada. Sendo assim, acredita-se que os sinais de pontuação foram criados na língua portuguesa para que se pudesse dar sentido à frase e definir a entonação da leitura.

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

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

2.1. Como a pontuação e acentuação podem definir os sentidos do texto

A pontuação é de suma importância para o texto, seja uma frase ou texto independentemente do tamanho do enunciado na língua escrita é essencial que coloquemos as pontuações para que não haja perda de sentido, e que seja compreendido o que o remetente que transmitir ao destinatário, cada ponto tem uma função e significado no texto.

A partir disso um paralelo entre dois autores e seus conceitos de pontuação: a vírgula para Cunha e Cintra (2007) é uma pausa conclusa, já para Bechara (2010) uma pausa inconclusa, marca uma pausa de pequena duração. Essa é empregada para separar elementos de uma oração e orações de um período, por exemplo, a vírgula em seu uso tem valor explicativo, fica em suspense e a espera de se completar o período.

O ponto para Cunha e Cintra é pausa conclusa, para Bechara pausa conclusa. O ponto é usado depois de qualquer palavra escrita abreviadamente. O ponto seria a final descendente de um grupo fônico. Pois marca

a pausa máxima da voz. Para esses autores, emprega-se para indicar o término de uma oração.

Outro sinal é o ponto e vírgula, para Cunha e Cintra uma pausa conclusa, para Bechara pausa conclusa. Esse ponto serve de intermediário entre o ponto e a vírgula, as vezes equivale-se a um ponto reduzido e as vezes a uma vírgula alongada. Esse sinal é impreciso e vai depender do contexto em que é usado, se para separar orações da mesma natureza, ou para separar partes de um período, ou itens de enunciados enumerativos, ou antes do emprego de conjunções.

Segundo Cunha e Cintra (2007), a língua escrita não possui os mesmos recursos rítmicos e melódicos da língua falada, porém, para se equiparar ao movimento vivo da oralidade, a escrita se serve da pontuação. Para esse autor, bem como para Bechara (2007; 2010), os sinais de pontuação que marcam sobretudo uma pausa ou pausa conclusa são o ponto, ponto e vírgula, ponto de interrogação, exclamação e as reticências.

Entretanto, no mundo contemporâneo, no qual os aparatos tecnológicos e os meios de comunicação proliferam, levar em conta o uso correto dos acentos gráficos é fundamental. E, a prática constante da leitura também auxilia nesse processo. Portanto, estudar as regras gramaticais de acentuação de vocábulos proparoxítonos, paroxítonos, oxítonos, monossílabos, além de conhecer as mudanças do novo sistema ortográfico da língua portuguesa, são imprescindíveis para o usuário da língua materna aplicar acentos gráficos nas palavras (Cf. CASTILHO, 2012; HENRIQUES, 2021).

2.2. Ensino e aprendizagem de ortografia

No ensino e aprendizagem de ortografia, muito se tem dito, pensado e escrito. Mas, percebe-se que a preocupação em escrever corretamente, respeitando a ortografia oficial, seja somente uma inquietação e foco de interesse na escola. No dia a dia da sala de aula, quando questionados sobre uma palavra que está grafada incorretamente, o que se ouve de vários alunos é: “Ah, profe, você entendeu, não entendeu? Então, deixa assim.” (CASTRO; BOTTEGA, 2013).

Nesse sentido, o trabalho do professor de língua portuguesa apresenta-se desafiador. Parece que a maioria dos educandos não percebe o porquê de seguir as regras ortográficas, não percebe a importância em escrever as palavras de acordo com a norma padrão da língua e, em geral, os

alunos não possuem noção sobre os usos linguísticos, enfim, trazer esse ensino e aprendizagem para a sala de aula se faz necessário para que se almeje um ensino profícuo das notações léxicas.

Portanto, a funcionalidade das pontuações perpassa tanto a estruturação da norma padrão da língua como a produção de sentidos. Pontuar é dispor e demarcar os sentidos que o texto quer transmitir na interação que se estabelece com o leitor.

Dessa forma, a pontuação contribui para a organização das informações do texto e “permite ao produtor estabelecer o encadeamento das ideias na construção de sentidos numa dada situação discursiva. Na produção escrita, pontuar nem sempre é uma tarefa de fácil execução” (Cf. BUSSE; GEDOZ, 2014, p. 243).

3. Resultados e discussões: Conhecendo os sinais de pontuação: da estrutura à produção de sentido no texto

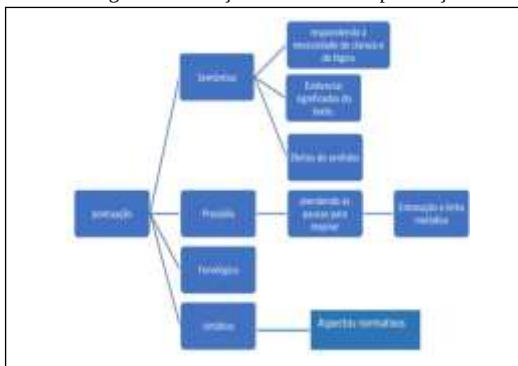
Sabe-se da importância dos sinais de pontuação à partir dos estudos da funcionalidade da pontuação no texto, são utilizados para destacar palavras, expressões ou orações e esclarecer o sentido de frases, a fim de dissipar qualquer tipo de ambiguidade no enunciado, na fala é usado a entonação, gestos faciais interação face a face aparecendo assim elementos suficientes para a compreensão do que falamos, na escrita utilizamos a pontuação para colocar essas emoções, quando escrevemos um texto por não se manter uma relação direta deve pontuar corretamente para não correr o risco do enunciado não ser compreendido.

De acordo com a gramática da língua portuguesa vigente no Brasil (Cf. BECHARA, 2010), o ponto-final é, entre os sinais, o que denota maior pausa, servindo para encerrar períodos que terminem qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta ou a exclamativa. Cabe ressaltar que o uso excessivo de pontuação no texto também pode trazer complicações na leitura, principalmente de crianças que estão na fase de letramento.

Logo, a funcionalidade das pontuações perpassa tanto a estruturação da norma padrão da língua como a produção de sentidos. Pontuar é dispor e demarcar os sentidos que o texto quer transmitir na interação que se estabelece com o leitor. Dessa forma, a pontuação contribui para a organização das informações do texto e “permite ao produtor estabelecer o encadeamento das ideias na construção de sentidos numa dada situação discursiva. Na produção escrita, pontuar nem sempre é uma tarefa de fácil

execução” (BUSSE; GEDOZ, 2014, p. 243).

Fluxograma 1: Funções dos sinais de pontuações.



Fonte: baseado em Cunha e Cintra (2007).

Quadro 1: Os sinais de pontuação: tipo e aplicabilidade.

TIPO	APLICABILIDADE
Ponto (.)	Indica final de frase. Pausa máxima. Empregado no final de um período simples ou composto. Corria o mês de março de 1603. Era, portanto, um ano antes do dia em que se abriu esta história. (ALENCAR, José de. <i>Obras completas</i> . Rio de Janeiro: Aguilar, 1982)
Ponto de interrogação (?)	Indica final de frase. Pausa máxima. Empregado no final de um período simples ou composto: a) Você está escrevendo algum texto científico? b) Os homens de barco estão armados? Têm armas de fogo? - Perguntei. (DECEU, Daniel. <i>Hobbes e Crouse</i> . Rio de Janeiro: Editora, 1996)
Travessão (—)	1) Para indicar uma fala (começo ou fim) e a mudança de interlocutor, nos diálogos: - Você não precisa de pílulas? - Que pílulas? - Essas para acalmar. - Eu sou calma – disse Luciana com um meio sorriso. (TEILLES, Lygia Fagundes. <i>Cirandade pedra</i> . Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2000). 2) Para enfatizar expressões ou frases: Foi o poeta – sonhou – e amou na vida. (AZEVEDO, Álvares de. <i>Poesia completa</i> . Rio de Janeiro: Editora, 1996). Impossível escrever o poema – uma linha que seja – de verdadeira poesia. (ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>Poesia completa e prosa</i> . Rio de Janeiro: Aguilar, 1973.)
Parênteses ()	Empregam-se para: 1) Intercalar uma ideia ou uma oração acessória num texto. Machado começou (explosão) a tremelizar tudo por causa do lado pensoso que há na excessiva felicidade. (LINSPECTOR, Cláudio. <i>A casa da areia</i> . Rio de Janeiro: Bocco, 1980). Houve um discurso; o prefeito (que naquele mesmo ano seria derrubado e preso) disse algumas palavras. (BRAGA, Rubens. <i>Os melhores contos</i> . São Paulo: Global, 1997). 2) Nas referências bibliográficas 3) Nas indicações cênicas (rubricas) das peças de teatro. Nas rubricas, marcam-se os movimentos, gestos e expressões que o ator deve fazer: TOMÁS – É meu, tenho dito. SAMPÁIO – Pois não é, não senhor... (Agarram ambos no leito e puxam cada um para seu lado.) (PENA, Martins. <i>O juiz de paz na roça</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 1998).
Reticências (...)	1) Suspensão de pensamento: Essa incapacidade de atingir, de entender, é que faz com que eu, por instinto de... (LINSPECTOR, Cláudio. <i>Os melhores contos</i> . São Paulo: Global, 1984). 2) Língua dividida, surpresa ou hesitação: - E as obras de Tormes? A igreja... Já haverá igreja nova? (QUEIROZ, Eça de. <i>A cidade e as serras</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 1998). 3) Ironia: - O Torres chegará cedo desta vez? Até parece...

Fonte: Baseado em Silva Neto, Bastiane e Silva (2020 – no prelo) e outros linguistas.

Segundo Cunha e Cintra (2007) a língua escrita não possui os mesmos recursos rítmicos e melódicos da língua falada, porém, para se

equiparar ao movimento vivo da oralidade, a escrita se serve da pontuação. Para esses autores, bem como para Bechara (2007), os sinais de pontuação que marcam sobretudo uma pausa ou pausa conclusa são o ponto, ponto e vírgula, ponto de interrogação, exclamação e as reticências).

As pausas inconclusas são marcadas pela vírgula, dois pontos, parênteses, travessão e colchetes). Para Cunha e Cintra (2007) as pausas são marcadas pela: vírgula (,), o ponto (.) e o ponto-e-vírgula (;). Já os sinais que marcam a melodia/entonação são os dois-pontos (:), o ponto de interrogação (?), o de exclamação (!), as reticências (...), as aspas (“ ”), os parênteses (()), os colchetes ([]) e o travessão (—), por outro lado, alguns estudiosos concordam que essas classificação por vezes podem ocorrer ao mesmo tempo. Também, há outros sinais com valores expressivos, como o hífen (-), o emprego de letras maiúsculas e o uso de diversos tipos de cores dos caracteres de imprensa, como os conhecidos itálico e negrito, observe no quadro a seguir a aplicabilidade de cada pontuação.

4. Praticando

De acordo com o que expomos nas seções anteriores, reflita sobre o uso dos sinais de pontuação. Verifique seus conhecimentos sobre os sinais de pontuação com a realização destes exercícios, voltados para o 6º ano do ensino fundamental. Depois, confira suas respostas no gabarito.

Questão 1. Complete as frases com os sinais de pontuação corretos.

?	!	.	...

- a) Você gosta de melancia__
- b) Meus parabéns__
- c) Estamos esperando por você há duas horas__
- d) As horas passavam__

Questão 2. Pontue corretamente o texto.

De temperamento calmo e pacífico __ Luciana __ a filha mais velha de Maria e Pedro __ gastava suas horas com a literatura __ lia livros de comédia __ romance __ drama __ suspense e terror __ lia escritores clássicos e escritores modernos __ lia prosa e poesia __ Onde encontrar Luciana no final da tarde __ Sentada à sombra de uma árvore __ lendo __

Questão 3. Relacione os sinais aos seus significados.

- () Indica uma pergunta.
- () Indica um espanto, uma surpresa.
- () Indica uma pausa ou separação de elementos.
- () Indica as falas de um texto.
- () Indica final de uma frase.

GABARITO

Questão1:a) ? / b) ! / c) . / d) ...

Comentário: Nesse exercício, temos que saber os aspectos rítmicos e melódicos de cada frase para pontuar corretamente.

Questão 2:

De temperamento calmo e pacífico, Luciana, a filha mais velha de Maria e Pedro, gastava suas horas com a literatura: lia livros de comédia, romance, drama, suspense e terror; lia escritores clássicos e escritores modernos; lia prosa e poesia. Onde encontrar Luciana no final da tarde? Sentada à sombra de uma árvore, lendo.

Comentário: Nesse exercício, observamos o uso de vírgulas, dois pontos, ponto e vírgula, ponto e ponto de exclamação.

Questão 3: ? ! / , / — / .

Comentário: Nesse exercício, temos que saber o conceito de cada ponto para associá-lo.

5. Considerações finais

Conclui-se a partir deste estudo sobre ortografia: pontuação e acentuação no texto, que ainda há muito a ser percorrido e alcançado nesse ensino e aprendizagem. Sabe-se que as regras gramaticais sempre serão objeto de análise dentro e fora da sala de aula.

A metodologia aplicada que deve ser moldada e os alunos entendam, primeiramente, a importância e o grau de necessidade desse estudo nas suas vidas e, portanto, aprenderão a ter um novo olhar sobre esse assunto.

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

Em geral, os alunos têm dificuldade em reconhecer as informações básicas ortográficas referente a primeira fase do ensino fundamental o que dificulta o aprendizado das series seguintes e, portanto, não compreendem a pontuação e a sua função não corresponde ao significado das pausas de fala (pois fala e escrita são conceitos completamente diferentes), de acordo com Cunha e Cintra (2007) a escrita não possui os recursos rítmicos e melódicos utilizado na fala.

Acredita-se que se as dificuldades se não identificada e resolvida no tempo certo, prejudica o desenvolvimento intelectual desses alunos, pois os anos seguintes são voltados para o ensino de estruturas gramaticais consideradas mais complexas, como a estrutura da linguagem (morfologia e sintaxe).

É preciso, sistematizar esse conhecimento pela prática da leitura e da escrita e conscientizar o aluno sobre os limites das regras gramaticais e as diferentes funções dos sinais de pontuação. Para Bechara (2010) a pontuação é um reforço ao sistema de escrita destinado a organizar as relações e partes do discurso, portanto indispensável na produção de texto para dar sentido.

Portanto, as práticas de ensino que incluem a pontuação não se limitam às funções sintáticas, incluindo as funções coesivas, além dos aspectos rítmico-prosódicos e rítmico-semânticos como fatores de apoio no texto. Enfim, para melhorar a prática de trabalho com ortografia seria necessário mais incentivo na prática da leitura e da escrita em ambiente escolar, onde o aluno considere as diferentes funções da pontuação e acentuação, e a forma como elas ajudam a construir o sentido no texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

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

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

BUSSE, Sanimar; GEDOZ, Sueli. *A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura*. In: COSTA-HÜBES, T. da C. et al. (Orgs).

Descritores da Prova Brasil (5º Ano): estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO, Filipin Veralucia; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. O ensino e a aprendizagem da ortografia em sala de aula. In: _____. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas*. Versão on-line, cadernos PDE. Vol II. UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon: Paraná, 2013.

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

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

SILVA NETO, Antonio Cilírio; VIANA, Camila Rodrigues; BASTINI, Carla. *Ensino e aprendizagem de sinais de pontuação em foco*. (e-book, UFNT, 2022. (no prelo)

OS ESTUDOS DA LINGUAGEM DO IDOSO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: UM OLHAR SOBRE A LINGUAGEM AFETIVA, SOCIAL E COGNITIVA

Viviane Carneiro Lacerda Meleep (UENF)

vivlacerdadv@gmail.com

Alice de Souza Tinoco Dias (UENF)

alicestdias@gmail.com

Juliana da Silva Gomes (UENF)

julianajuridico10@gmail.com

Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

Todo o decorrer de transformações em que o envelhecimento humano passa, ocorre de forma individualizada, envolvendo questões que podem ser definidas por características mentais, relacionadas à própria personalidade de cada indivíduo, trazendo consigo motivações, habilidades de convívio e outras, sendo definido em sua maioria pelos pontos psicológicos e sociais. Assim, tem como objetivo desse trabalho compreender a linguagem afetiva, social e cognitiva da pessoa idosa. A metodologia é qualitativa, apoiada nos estudos desenvolvidos por Gil (2012), buscou-se realizar um levantamento bibliográfico utilizando os autores: Labov (2008), Zimermam (2009), Camarano (2004) e outros, que apresentam o cenário da pessoa idosa ao longo dos anos e também sobre a linguagem. Dessa forma, a linguagem desses sujeitos é marcada pela língua que ganha sentidos e significados por meio de seu contexto, bem como pelo indivíduo falante na medida em que este não profere significados por si só, e sim por meio da construção social na qual está inserido. E este processo concede sentido à língua falada (LABOV, 2008).

Palavras-chave:

Linguagem. Pesquisa bibliográfica. Pessoa idosa.

ABSTRACT

The entire course of transformations in which human aging passes, occurs in an individualized way, involving issues that can be defined by mental characteristics, related to each individual's own personality, bringing with it motivations, convivial skills and others, being defined for the most part. Psychological and social points. Thus, the objective of this work is to understand the affective, social and cognitive language of the elderly. The methodology is qualitative, supported by studies developed by Gil (2012), we sought to carry out a bibliographic survey using the authors: Labov (2008), Zimermam (2009), Camarano (2004) and others, who present the scenario of the person elderly over the years and also about language. In this way, the language of these subjects is marked by the language that gains meanings and meanings through its context, as well as by the speaking individual insofar as he does not utter meanings by himself, but through the social construction in which he is inserted. And this process gives meaning to

the spoken language (LABOV, 2008).

Keywords:

Elderly. Language. Bibliographic research

1. Introdução

Na contemporaneidade, tem-se vivenciado inúmeros processos de transformação da sociedade e dos indivíduos. A linguagem é marcada pela língua que ganha sentidos e significados por meio de seu contexto, bem como pelo indivíduo falante na medida em que este não profere significados por si só, e sim por meio da construção social na qual está inserido. E este processo concede sentido à língua falada.

Neste sentido, tem-se como objetivo deste trabalho compreender a linguagem afetiva, social e cognitiva da pessoa idosa. A linguagem da pessoa idosa se reverbera em diferentes formas na sociedade, principalmente nas questões de igualdade de oportunidades perante as garantias constitucionais existentes e a garantia da qualidade de vida digna.

Dessa forma, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 5º diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.” (BRASIL, 1988), explicitando mais uma vez que todos os indivíduos, referindo-se aos idosos, também devem possuir sua autonomia de forma objetiva e satisfatória. E essa autonomia a que a população idosa se refere, é a autonomia de conseguir a liberdade de ir e vir, e de possuir os mesmos direitos que todos os outros indivíduos ativos na sociedade.

A metodologia é qualitativa, apoiada nos estudos desenvolvidos por Gil (2012), buscou-se realizar um levantamento bibliográfico utilizando os autores: Labov (2008), Zimermam (2009), Camarano (2004) e outros, que apresentam o cenário da pessoa idosa ao longo dos anos e também sobre a linguagem.

2. A pessoa idosa nas últimas décadas

O envelhecimento é um processo inseparável do ser humano, e nesse processo a idade vem marcada por consequências do prolongamento da vida, como por exemplo: “(...) mais dia, menos dia e nosso Eu será

trocado repentinamente. E o novo eu, terá a fisionomia de um monstro, será um Eu esquecido, doente, fraco, egoísta, sem fantasia, chato, feito, cansado, preguiçoso, desgastado, insensível e zangado (...)” (SCHIRRMACHER, 2005, p. 74).

A longevidade seria marcada pelo número de anos que vive uma pessoa ou pelo período em que as pessoas nas quais nasceram em determinadas décadas viveram em média. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, longevidade “(...) é a duração da vida (de um indivíduo, de um grupo, de uma espécie), mais longa que o comum” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 1195).

Para Camarano (2004), a longevidade é considerada como uma das maiores conquistas da sociedade, pois ao longo dos anos vem percebendo o aumento do grupo de indivíduos idosos em relação aos grupos populacionais.

Para o autor Camarano (2004), a longevidade ocorre as melhores condições de saúde e também com os direitos e benefícios que vieram ao longo dos anos, assim, como também a tecnologia e a medicina preventiva, junto a diferentes hábitos saudáveis e preparo do corpo, que auxiliam nesse processo que perpassa a pessoa idosa, “(...) a vida adulta se alongou, o que levou a que na Europa e nos Estados Unidos já se reconheça a existência da quarta idade, sendo a terceira idade considerada como nada mais do que o prolongamento da vida adulta” (CAMARANO, 1999, p. 21).

O Brasil vem passando por um fenômeno chamado transição demográfica, conhecido como uma mudança que vem ocorrendo na estrutura populacional do próprio país. Essa transição começou a ocorrer no início da década de 70, marcada pela diminuição da mortalidade infantil e ampliação da longevidade, caracterizando assim, o aumento da expectativa de vida e demarcando a importância do processo de envelhecimento populacional (Cf. VASCONCELOS; GOMES, 2012).

No Brasil, lá na década de 1940, a população em geral era considerada extremamente jovem, e apenas 52% estavam abaixo dos vinte (20) anos e 3% acima das pessoas com sessenta e cinco (65) anos. Assim, no final da década de 1960 iniciou-se o declínio da fecundidade no país, pois a “mulher” que em média tinha cerca de 5, 6, 7 e 8 filhos, passou a ir diminuindo, chegando aos anos 2000 com aproximadamente 2, 3 filhos (Cf. OTTONI, 2012).

Percebe-se segundo o autor Camarano (2004), que o número de

peessoas com 60 anos ou mais aumentou nove vezes mais nas últimas seis décadas, pois, em 1940 o número dessas pessoas era de 1,7 milhão, chegando nos anos 2000 aumentou para 14,5 milhões e a projeção para o ano de 2020 era de aproximadamente 30,9 milhões. E segundo dados do IBGE de 2022, o número absoluto de pessoas está em 31,2 milhões de pessoas acima de 60 anos de idade.

A ampliação da população longeva no Brasil, vem sendo estudo e acompanhando por pesquisas de estatísticas ao longo dos anos para comprovar esse aumento populacional. Assim, é possível ver esse crescimento por meio das pesquisas desenvolvidas pela Fundação Oswaldo Cruz disponível no Sistema de Indicadores de Saúde e Acompanhamento de Políticas do Idoso (SISAP – Idoso).

De acordo com o IBGE (2008), a taxa de natalidade no Brasil começou a decrescer no final da década de 60, com dois fatores fundamentais, sendo eles: a utilização de métodos contraceptivos por parte da população feminina e também as transformações ocorridas na sociedade, com base no conceito de família (Cf. OTTONI, 2012).

No ano de 2015, o IBGE constatou que o envelhecer no país progrediu de forma holística, sendo necessário entender as fases da vida como um processo natural, mas com dificuldades de aceitar e respeitar esses processos na vida humana. A taxa de fecundidade apresentada pelo IBGE (2016), mostra que saiu de 2,09 no ano de 2005 e chegou a 1,72 no ano de 2015, indicando uma taxa de 0,32 na queda de pontos. E assim, mostrando a expectativa de vida no mesmo ano de 2015 de 79,1 anos para mulheres e 71,9 anos destinados aos homens.

3. A linguagem como mudança social

Para analisar a mudança social, principalmente voltada para a população idosa, é preciso compreender o quão desigual é a sociedade como um todo, e dividida por grupos.

De fato, as relações sociais são marcadas por indivíduos que pertencem a um mesmo ciclo de atividades rotineiras. De modo que essa classificação é o que destina os limites e a relação entre os indivíduos e os grupos sociais.

A linguagem desses sujeitos é marcada pela língua que ganha sentidos e significados por meio de seu contexto, bem como pelo indivíduo

falante na medida em que este não profere significados por si só, e sim por meio da construção social na qual está inserido. E este processo concede sentido à língua falada (Cf. LABOV, 2008).

Assim a língua é algo construído socialmente, tornando os indivíduos cada vez mais nativos de suas origens. A língua não se desenvolve por si só, assim como também existe fora de uma sociedade e vice e versa, pois, sem língua não haveria a comunicação entre as sociedades. Ao se pensar em uma sociedade classificada a língua não foge dessas classificações, pois quando “correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, será possível isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico” (LABOV, 2008, p. 19). Sendo assim, a língua é um reflexo no qual se observa o desenrolar de toda a sociedade.

Assim, Novais-Pinto (2009), afirma:

O que se percebe é que é quando o papel social do idoso se altera, com a perda do status social em um determinado momento de sua vida, é que características de sua linguagem passam a ser também recusadas ou tidas até como sintomas de uma patologia. Não deve soar estranho a qualquer um de nós afirmações a respeito da linguagem de um sujeito idoso, como: não fala mais coisa com coisa; fulano repete sempre a mesma coisa; coisa de velho; fulano só fala do passado, etc. Tais julgamentos também pretendem justificar para a sociedade decisões como a de colocá-los em instituições que, ‘longe de proporcionar uma integração dos idosos, na verdade, servem para condená-los a uma vida isolada, silenciosa, introspectiva’. (NOVAES-PINTO 2009, p. 14)

Mediante o desenvolvimento linguístico de uma sociedade percebe-se o quanto tem relação com a vida social, com as modificações sociais presentes e sobre como toda a pressão social concretiza-se sobre a língua, estabelecendo uma interação entre ambas, e mostrando que tanto uma quanto a outra passam por transformações que são individuais, mas ao mesmo tempo coletivas e interligadas. E todo esse processo linguístico não é construído individualmente, desenvolvendo-se conforme as demandas sociais presentes, sejam elas econômicas e culturais as quais ocorrem para a construção do processo. Nesta perspectiva tem-se que:

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p. 21)

É importante levar em conta que a língua é uma forma de identificação entre os grupos sociais presentes em uma sociedade, ela registra e

marca a posição social dos indivíduos mediante seu pertencimento a determinado grupo, e, paralelamente, é caracterizada como uma marca que diferencia esses grupos e suas posições sociais. Em uma sociedade estratificada a língua não vem para ajudar nessa divisão, mas sim para registrar a estratificação que acontece dentro dos grupos, pois “a língua registra essa separação: as funções exercidas por artesões não se chamam profissões e sim ofícios” (GOBLOT, 1989, p. 38).

Os indivíduos tendem a mudar sua forma de falar para acompanhar as mudanças de posições sociais com a finalidade de pertencer a essas posições que exigem uma transformação ou aperfeiçoamento da língua. Nesse sentido, o sujeito pode até tentar aperfeiçoar o máximo para preencher a posição, mas por mais que ele queira muito e se esforce para isso acontecer, sua língua continuará a ter as raízes de sua origem, pois esse processo não a modifica por completo.

Dessa forma, entende-se a relação da linguagem com a exterioridade, pois a AD não se prende as diferentes concepções de linguagem que a restringem como instrumento somente de comunicação, pois a linguagem é compreendida como transformação, em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.” (ORLANDI, 1988, p. 17). Assim como “em outras palavras, não é possível conceber o sujeito sem considerar a ideologia, ou a ideologia sem a materialidade histórica e os processos de vida social e política” (BENTO, 2020 *apud* ORLANDI, 2012).

Neste sentido, percebe-se que os indivíduos “adotam” comportamentos ou práticas que são normalizados por determinados aparelhos ideológicos, como escolas, igrejas e outros, que compartilham dos mesmos ideais com os quais esses indivíduos possuem como uma concepção imaginária da sua realidade. E assim, esses aparelhos ideológicos garantem essa produção da cultura dominante, sendo a ideologia um produto que é coletivo e coletivamente apropriado, sendo apresentado por Pierre Bourdieu da seguinte forma:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p. 10)

Para o autor, as relações de comunicação, servem como relações de poder, pois por meio de suas comunicações e de conhecimentos dos aparelhos ideológicos, acontece a função política e de legitimação da cultura dominante sobre as classes dominadas, servindo de interesses particulares que tendenciosamente são apresentados como direitos universais.

4. A linguagem social, psicológica e afetiva da pessoa idosa

Todo o decorrer de transformações em que o envelhecimento humano passa, ocorre de forma individualizada, envolvendo questões que podem ser definidas por características mentais, relacionadas à própria personalidade de cada indivíduo, trazendo consigo motivações, habilidades de convívio e outras, sendo definido em sua maioria pelos pontos psicológicos e sociais.

O primeiro a ser caracterizado, é o ponto de vista psicológico, dependendo de como esse indivíduo se desenvolveu de forma patológica, podendo ter se envolvido com algum tipo de doença ou alguma lesão no decorrer de sua trajetória de vida, ou dependendo também de fatores vindos da genética, como por exemplo doenças degenerativas e doenças de caráter mental, que tenha comprometido alguma habilidade cognitiva, se ficou dependente de alguma especificidade individual como processamento de informações, da sua memória. O autor Netto (2002), afirma que: “(...) foram realizadas pesquisas de caráter biofisiológico que puderam constatar que, com o passar do tempo, vão ocorrendo alterações estruturais e funcionais que, embora variem de um indivíduo a outros, são encontradas em todos os idosos”, ou seja, cada indivíduo irá perpassar pelo seu processo de envelhecer de forma única e também adequada a sua realidade enquanto ser humano que viveu toda sua trajetória de vida e agora está entrando em uma nova fase, com novas experiências.

O segundo processo a ser compreendido, é o de desenvolvimento social, comprometendo as interações de convívio social e até mesmo o status social em que essa população se encontra, como por exemplo dedicar anos de sua trajetória destinado a um emprego na sociedade e após sua aposentadoria, não pertencer mais à aquela rede de contatos, que por anos foi o refúgio desse indivíduo, iniciando de certa forma, o declínio para o controle de poder social, que sempre foi controlado pelo poder empregatício. Para o autor Zimermam (2009), são mudanças que trazem consigo dificuldades de adaptação de uma convivência diária em seus lares, ocasionando também o afastamento de familiares, amigos considerados

importantes e contribui também para a perda dessa autonomia que esse indivíduo vem trabalhando para manter, podendo acarretar de maneira negativa durante a busca pela própria identidade, que sempre foi mantida por esse indivíduo como forma de preservação de uma imagem, e que aos poucos vai se desfazendo (Cf. MELEEP; DIAS; PIRES; ISTOE, 2021).

A dignidade da pessoa humana, é considerada o valor máximo destinada a essa população, de forma que constitui um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, e considerando uma importância nacional, deve ser interpretada com prioridade frente a todas as disposições constitucionais disponíveis no momento (Cf. ROSENVALD, 2007).

Para o autor Schreiber, é importante enfatizar que: “a análise dos direitos da personalidade talvez seja a melhor forma de perceber a sua importância e sua utilidade prática. Trata-se de um privilegiado laboratório para exame das mudanças mais recentes da ciência jurídica” (SCHREIBER, 2013, p. 226). Dessa forma, entende-se que o autor traz a constante mudança dos direitos dessa população, que aos poucos vem se expandindo diariamente e formando cada vez mais um núcleo da dignidade da pessoa humana, abordando uma representação de amplitudes de direitos relativos à personalidade que esse grupo de pessoas idosas possui.

Sobre a linguagem afetiva é preciso compreender que:

Conhecer a família e o modo como está concebe e lida com o afásico e como este mantém suas relações com ela, saber qual o papel do afásico na família antes e depois de seu distúrbio neurológico é indispensável para estabelecer com ele uma interação adequada e fecunda. (COUDRY, 1988, p. 89)

Neste sentido, a família é indispensável para compreender essa linguagem da pessoa idosa, e também compreender sobre os direitos relativos à personalidade nos remete a diferentes objetos considerados variados e com importâncias diferenciadas por cada indivíduo, que cabe de forma individualizada as diferentes pessoas idosas, como: “(...) exercício de uma vida digna, a intimidade, a integridade física, à integridade psíquica, o nome, a honra, a imagem, os dados genéticos e todos os demais aspectos que protejam a sua personalidade no mundo” (SÁ; MOUREIRA, 2012, p. 49).

Aos direitos já reconhecidos e consagrados à pessoa humana, surgiram outros, paralelamente, denominados novos direitos existenciais. Estes direitos passaram a ser valorizados, notadamente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Esses direitos

existenciais até então não eram reconhecidos como direitos consagrados, mas passaram a receber sobremodo tutela do Estado. E embora se tratem de direitos já reconhecidos pela sociedade, passaram a existir em um parâmetro de maior proteção, em razão da ampla proteção da dignidade da pessoa humana (Cf. SCHREIBER, 2013).

5. Considerações finais

O presente artigo trouxe questões relacionadas à pessoa idosa, que ainda necessita de mais informações atualizadas, principalmente dados estatísticos do IBGE atualizados nesse momento de pós-pandemia da covid-19 que afetou diretamente essa população em questões sociais, psicológicas e afetivas, tendo em vista que foram os alvos mais atingidos pelo contágio do vírus. Assim, continuar os estudos e pesquisas sobre esse campo é de extrema importância para garantir novas formas de pensar e agir na sociedade em relação a essa população, que aos poucos vem deixando de ser estigmatizada por não serem mais “capazes” de serem ativos no convívio social e diário.

Dessa forma, buscou-se com esse artigo aprofundar algumas questões como a concepção de linguagem, conceito de envelhecimento humano que ao longo dos anos vem perpassando por alterações, com um acréscimo populacional que vem aumentando década após décadas, marcando cada vez mais a importância de se compreender o processo de envelhecimento humano como uma parte integrada da vida, que envolve diversos aspectos e não necessariamente será marcada por uma doença, pela invalidez e outros estímulos apresentados pela sociedade para invalidar a trajetória de vida dessas pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUCHAMP, T.; CHILDRESS, J. *Princípios de ética biomedical*. São Paulo: Loyola, (2002).

BENTO, C. C. *Uma análise do discurso político de bolsonaro que contribuiu para a chegada da Extrema-Direita Brasileira ao poder*. Covilhã: Universidade Beira Interior, 2020.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada

em 5 de outubro de 1988.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Portaria nº 2.528*, de 19 de outubro de 2006. Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Disponível em <http://www.saude.mg.gov.br>. Acesso em jun.2019.

CAMARANO, A. A. (Org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

COUDRY M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1986/1988.

GOBLOT, Edmond. *A barreira e o nível: retrato da burguesia francesa na passagem do século*. Trad. de Estela dos Santos Abreu e Maria da Silva Cravo. Campinas: Papirus, 1989.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MELEEP, V; DIAS, A; PIRES, F; ISTOE, R. Uma abordagem do envelhecimento de idosos no sistema carcerário brasileiro. In: VII Congresso de Envelhecimento Humano, 2021.

NETTO, M. P. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 2002.

NOVAES-PINTO, R. C.; BEILKE, H. M. Avaliação de linguagem na demência de Alzheimer. In: COUDRY, M..H.; ISHARA, C.; FERRAZ, N. (Orgs). *Estudos da Língua(gem)*, Número temático: Estudos em Neurolinguística. v. 6, n. 1, junho de 2008.

ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Língua, Conhecimento Linguístico – Para uma história das idéias no Brasil*. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. *Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito*. In: _____. *Discurso e Leitura*. Campinas: UNICAMP, 1988.

OTTONI, M. *A trajetória das políticas públicas de amparo ao idoso no Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS, Universidade Estadual de Montes Claros – UMIMONTES, Montes Claros-MG, maio de 2012.

ROSENVALD, N. *Dignidade Humana e Boa-fé no Código Civil*. São Paulo: Saraiva, 2007.

SÁ, M. de F.; MOUREIRA, Diogo Luna. *Autonomia para morrer*. Belo Horizonte: Del Rey, 2012.

SCHREIBER, A. *Direitos da Personalidade*. São Paulo: Atlas, 2013a.

ZIMERMAN, G. I. *Velhice*: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

OS SENTIDOS DE LITERATURA NEGRA NO ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO

Florisbete de Jesus Silva (UNICAMP e FNSL)
florisbete@gmail.com

RESUMO

A proposta deste trabalho é analisar os sentidos de *literatura negra*, na enunciação da pesquisadora, professora e escritora Conceição Evaristo e do jornalista e escritor Oswaldo de Camargo, e os memoráveis a que tais sentidos estão atrelados. Para tanto, serão selecionados recortes de entrevistas publicadas no YouTube, tomando como referencial teórico analítico a Semântica do Acontecimento, teoria enunciativa desenvolvida pelo linguista brasileiro Eduardo Guimarães (2005 [2002]; 2018), a qual parte do princípio de que a constituição do sentido é histórica e que a relação do sujeito com a língua ocorre no acontecimento do dizer, lugar de conflitos em que os falantes são figuras políticas, agenciados pela cena enunciativa, espaço de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento que constitui os modos de acesso à palavra.

Palavras-chave:

Sentidos. Acontecimento enunciativo. Literatura negra.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the meanings of *black literature*, in the enunciation of the researcher, teacher and writer Conceição Evaristo and the journalist and writer Oswaldo de Camargo, and the memorable ones to which such meanings are linked. To this end, snippets of interviews published on YouTube will be selected, taking as an analytical theoretical reference the Semantics of the Event, an enunciative theory developed by the Brazilian linguist Eduardo Guimarães (2005 [2002]; 2018), which assumes that the constitution of the meaning is historical and that the subject's relationship with language occurs in the event of saying, a place of conflicts in which speakers are political figures, brokered by the enunciative scene, space for the distribution of places of enunciation in the event that constitutes the modes of speech word access.

Keywords:

Meanings. Black literature. Enunciative event.

1. Introdução

O termo *literatura negra* tem sido cada vez mais usado na atualidade por intelectuais e ativistas pretos e pretas, visando não apenas à valorização do trabalho de escritores e escritoras negros/as, como também a discussão sobre a importância da representatividade negra na literatura, principalmente a brasileira, tão marcada pela exclusão histórica dos sujeitos negros em suas obras, seja por meio da invisibilidade, seja pela criação de

personagens que ocupam lugares caracterizados pela subalternidade e inferiorização.

A *literatura negra*, segundo pesquisadores/as e escritores/as negros/as, a exemplo de Conceição Evaristo (Cf. BRITO, 1996), apresenta uma conexão entre ficção e realidade, uma vez que em cada escrita as histórias do povo negro estão intrincadas, seus movimentos de resistência são registrados, trazendo para a visibilidade acontecimentos e protagonismos que foram excluídos dos textos apresentados na escola. Existe, nessa literatura, uma junção entre a vida do personagem e a vida do escritor. As dores e a luta não são apenas da ficção, elas também retratam experiências vividas pelo autor da obra literária, o qual, como afirma Conceição Evaristo, marca sua criação com a *escrivivência*, uma vez que escreve o que seu povo viveu e vive, ou que ele mesmo vivencia.

Partindo dessa significação, analisaremos os sentidos de *literatura negra*, compreendendo que o processo de produção desses sentidos constitui a história, como memória, e o social, que possibilita pensar a língua em funcionamento (Cf. GUIMARÃES, 1989).

2. A constituição histórica dos sentidos

Segundo Guimarães (2005 [2002]; 2018), os sentidos são produzidos em sua relação com a história e com os sujeitos constituídos na e pela linguagem no acontecimento enunciativo. A enunciação, para o autor, é um acontecimento sócio-histórico onde se dá a relação do sujeito com a língua, e deve acontecer em um espaço em que haja possibilidade de se pensar como o sentido se constitui historicamente.

O acontecimento não se configura por um tempo linear, caracterizado pela marcação de passado e futuro, e sim por uma temporalidade em que se recorta um memorável, compreendido como rememoração de enunciações. A partir desse memorável, projeta-se uma futuramente que aponta para diversas possibilidades de interpretações. É essa futuramente que possibilita o acontecimento da linguagem, é nela que o acontecimento significa, uma vez que abre o lugar dos sentidos. Desse modo, o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um espaço novo onde os tempos se entrecruzam, criando condições para o sentido, para a enunciação (Cf. GUIMARÃES, 2005 [2002], 2018).

É o acontecimento que, por ser constituído de um passado de sentido relacionado com o presente, faz com que os enunciados – entendidos

como elementos que integram um texto e que significam para além das situações empíricas – tenham significados diferentes. No acontecimento, os sentidos significam algo do real, formam-se e se transformam em outros sentidos, dividem-se, entram em conflito, e é esta situação conflituosa que o torna político (Cf. GUIMARÃES, (GUIMARÃES, 2005 [2002], 2018).

Para o autor, a significação ocorre mediante a relação linguística simbolicamente remetida ao real, tomada na história. Desse modo, um nome é designado não a partir do seu sentido denotativo, mas pela relação de sentidos que ele estabelece com outros nomes, em um acontecimento enunciativo (Cf. GUIMARÃES, 2005 [2002], 2018).

3. A análise

As enunciações sobre *literatura negra* são analisadas neste trabalho mediante utilização dos procedimentos de reescrituração, articulação e o Domínio Semântico de Determinação (DSD), com o objetivo de compreender as relações de sentido construídas no acontecimento do dizer.

Segundo Guimarães (2007, p. 84), a reescrituração é “o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si”. Ela põe em funcionamento uma predicação em que, “no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos, dentre eles a repetição, a substituição, a elipse, a expansão, a condensação e a definição”.

Para melhor compreender o processo de reescrituração, analisamos uma enunciação do escritor Oswaldo de Camargo, extraída de uma entrevista concedida a Milton César Nicolau, do Portal Afro:

[...] ter talento não basta para ser escritor. Existe todo um aparato para chegar a ser um bom escritor. É preciso saber entender o termo de uma palavra. A palavra pesa. A diferença entre a palavra "belo" e "bonito" pode modificar totalmente o sentido de um texto. O escritor é um alquimista do verbo. Ele tem o dom da mágica, é um demiurgo, cria um mundo com palavras. Para se fazer isto tem que se preparar, "ter a chave", e isto passa pela observação da obra dos outros, pela leitura, pela obsessão por alguns textos que marcaram sua vida. Até para imitar... Não existe um escritor sem outro escritor. (CAMARGO, 2000, *on-line*)

O primeiro enunciado [*ter talento não basta para ser escritor*] é uma *reescrituração por condensação*, já que resume a ideia acerca das qualidades que um bom escritor deve possuir. Após este primeiro enunciado, os demais aparecem reescriturados pelo procedimento de *expansão*,

uma vez que Camargo amplia o já dito, enumerando as características que significam aquele que é considerado bom na escrita literária: É preciso saber entender o termo de uma palavra; tem o dom da mágica; cria um mundo com palavras; tem que se preparar; observar a obra dos outros, pela leitura, pela obsessão por alguns textos que marcaram sua vida. Também está em funcionamento, nesses enunciados, uma reescrituração por definição, com a função de predicar quem é considerado um bom escritor: é um alquimista do verbo; é um demiurgo.

O substantivo *chave*, na expressão “ter a chave”, marca uma *reescrituração por substituição*, uma vez que ocupa o lugar do conhecimento sobre a escrita, como demonstra outra reescritura por substituição – isto (a chave) –, seguida das ações apontadas para conquistar tal conhecimento: *observação, leitura, obsessão* por textos. A *reescrituração por elipse* funciona, por exemplo, no enunciado *tem que se preparar*, cujo verbo na terceira pessoa do singular aponta *escritor* como sujeito elíptico.

Por fim, o substantivo *palavra* marca a *reescrituração por repetição*, com sentidos diferentes funcionando na enunciação. Na expressão *uma palavra*, o sentido está relacionado a um elemento linguístico que compõe um texto. Já em *a palavra “belo” e “bonito”*, “palavra” tem o sentido de adjetivo. Há um funcionamento diferente no enunciado *a palavra pesa*, o qual se articula com o modo como o dizer produz futuridade, é constituído de sentidos.

O autor ressalta que a reescrituração liga elementos de um texto com outros inseridos no mesmo texto, e ao retomar um elemento, este já não apresenta o mesmo sentido. Através dela, a enunciação de um texto rediz aquilo que já foi dito, significando o seu presente na temporalidade do acontecimento, atribuindo sentidos diferentes ao reescriturado. Tais sentidos são constituídos na relação entre as expressões do texto, não apenas no funcionamento do enunciado (Cf. GUIMARÃES 2007).

No procedimento de articulação, as relações semânticas são estabelecidas pela forma como os elementos linguísticos dão sentido a outros elementos em sua proximidade, mediante agenciamento enunciativo. A articulação pode ocorrer de três modos distintos: por *dependência*, por *coordenação* e por *incidência* (Cf. GUIMARÃES, 2009). Segundo o autor, na articulação por dependência, os elementos são organizados por uma relação de sentidos que os constitui como se fossem uma só unidade (é o que podemos ver, por exemplo, na expressão linguística *literatura de resistência*, em que o complemento nominal *de resistência* está vinculado ao

substantivo *literatura*, apresentando-se como se fosse um só elemento). Na articulação por coordenação, os elementos estão organizados como se fossem um só da mesma natureza (a exemplo de *literatura negra*, *representatividade e resistência*). Já na articulação por incidência, a relação entre elementos linguísticos de natureza distinta aponta para um novo elemento (como exemplo, se afirmarmos que *até a escola se eximiu de trabalhar com a literatura negra*, o advérbio *até* aponta para o sentido de que a instituição escolar não deveria agir desse modo).

O Domínio Semântico de Determinação (DSD), segundo Guimarães (2005 [2002]), é o procedimento que explica como funciona o sentido da palavra no texto, mediante a relação enunciativa que ela mantém com outras palavras, ali também funcionando. Segundo o autor, para dizer o sentido de uma palavra é necessário estabelecer o seu DSD. Para isso, é preciso se atentar para o funcionamento da palavra no texto em que ela aparece, suas relações com as outras palavras que ali estão, pois são essas relações que constituem o seu sentido. Tais relações são marcadas pelos sinais indicadores de determinação ($\perp$, $\perp$, $\top$, $\vdash$), de antonímia (____) e de sinonímia (-----).

Guimarães (2005 [2002]; 2012) define o espaço de enunciação como cena enunciativa, um espaço constituído por figuras de enunciação agenciadas a falar de um determinado modo e lugar no acontecimento. Assim, há uma divisão do sujeito-falante em Locutor, que se representa como fonte do dizer, o qual é predicado a falar do lugar social (locutor-x), cuja enunciação mobiliza um modo de dizer que pode estar associado a um enunciador individual (como se fosse independente da história), a um enunciador genérico (produzindo um sentido de evidência, como se o que diz é de conhecimento de todos), a um enunciador universal (que representa o lugar que garante a verdade sobre algo), ou a um enunciador coletivo (representando a voz de uma coletividade).

Passemos, agora, para a análise dos modos de significação do nome *literatura negra*. Para tanto, utilizamos recortes das entrevistas, os quais são definidos pela teoria à qual nos filiamos como “fragmentos do acontecimento da enunciação, formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência” (GUIMARÃES, 2010, p. 23).

Para analisá-los, consideramos que os sentidos estão sempre em movimento no texto, em um processo no qual esses recortes são descritos, revisitados, inter-relacionados, “até que a compreensão produzida pelas

análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise” (GUIMARÃES, 2010, p. 23-4).

O primeiro recorte apresenta uma definição de *literatura negra*, apresentada pela professora, escritora e pesquisadora Conceição Evaristo:

Recorte 1: Literatura negra é uma produção literária em que tanto o sujeito como o objeto da escrita é o próprio negro, homens e mulheres, que vão criar seus textos literários a partir de uma subjetividade negra. (...) é uma escrita que parte da nossa experiência, comprometida com a nossa oralidade, que traz o nosso posicionamento, a maneira do sujeito negro se colocar no mundo, interpretar a vida, interpretar as suas alegrias, as suas dores (BRITO, 2015, *on-line*).

Recorte 2: [...] O meu texto, tanto o texto literário quanto o texto ensaístico, a poesia, a prosa, nasce profundamente marcado pela minha experiência de mulher negra na sociedade brasileira. É uma escrevivência que se dá, realmente, através dessa vida, que é a vida do povo negro, homens, mulheres, crianças. O meu material literário é um material que está profundamente ligado às experiências dessa coletividade negra (BRITO, 2020, *on-line*).

Na cena enunciativa do recorte 1, há um agenciamento do Locutor, para falar do lugar social de locutor-pesquisador, associado a um enunciadador-universal, já que seu dizer traz uma definição de *literatura negra* que se significa como o lugar que garante a verdade. Esse lugar da ciência literária predica a *literatura negra*, por meio de uma reescrituração por definição, como “uma produção literária em que tanto o sujeito como o objeto da escrita é o próprio negro, homens e mulheres”. A enunciação é marcada por outras predicacões que podem ser apresentadas no seguinte DSD:

DSD 1 – Cena enunciativa recorte 1

subjetividade negra, compromisso com a oralidade

└

personagens negros ─ LITERATURA NEGRA ─ autoria negra

┐

experiência, posicionamento, interpretação da vida, das alegrias, das dores

Onde se lê: *subjetividade negra, oralidade, personagens negros, autoria negra, experiência, posicionamento, interpretação da vida, das alegrias, das dores, determinam literatura negra.*

As relações de sentido articuladas no DSD significam *literatura negra* como o lugar da “subjetividade”, do “compromisso com a oralidade”, de “autoria negra”, do protagonismo e da representatividade do povo negro, por meio da criação de personagens que aparecem na escrita como sujeitos que contam suas histórias, não mais como figurantes. Tais

sentidos produzem uma oposição em relação a uma literatura que, segundo pesquisadores/as negros/as, a exemplo de Brito (1996) e Kilomba (2019), privilegia a cultura, a história de pessoas não negras, legitima os padrões literários estabelecidos por esse grupo, excluindo as tradições orais, as experiências históricas do povo negro, sua subjetividade, criando para as pessoas negras espaços em que são meros figurantes sobre os quais se diz algo, não sujeitos do dizer.

Ao enunciar que a *literatura negra* traz o “posicionamento do povo negro”, a “maneira como o sujeito negro se coloca no mundo”, o locutor-pesquisador aponta para o sentido de que essa literatura se torna a voz desse povo, um mecanismo de luta e de resistência, de representatividade, como uma forma de combate a uma ausência histórica. É possível inferir, analisando o funcionamento dos enunciados “parte da nossa experiência, interpretar a vida e interpretar as suas alegrias, as suas dores”, que ficção e realidade se entrelaçam na narrativa. Em outras palavras, esses enunciados produzem sentidos de que a vida dos sujeitos negros, autores e não autores, crianças, adolescentes, homens e mulheres, está inscrita nesse dizer literário, produzindo outras significações para a sua existência e para a sua história.

Na cena enunciativa do recorte 2, *literatura negra* tem o seguinte DSD:

DSD 2 – Cena enunciativa recorte 2

meu texto, meu material literário, texto literário

⊥

minha experiência de mulher negra | LITERATURA NEGRA-----
ESCREVIVÊNCIA

⊥

experiências da coletividade negra

Onde se lê: *meu texto, meu material literário, texto literário, minha experiência de mulher negra, experiências da coletividade negra* determinam *literatura negra*, que é sinônimo de *escrevivência*

O Locutor, agenciado a dizer do lugar social de locutor-escritor, ancorado no enunciador-individual, modo de dizer que se coloca independente da história, substitui, pelo procedimento de reescrituração, o nome *literatura negra* por “meu texto”, “texto literário”, “meu material literário”. O pronome possessivo (meu) produz uma divisão de sentidos no acontecimento do dizer, uma vez que pode significar tanto a autoria quanto a própria vida dessa mulher negra escritora que pode se enxergar, em alguns pontos, nas trajetórias percorridas por seus personagens.

Esses sentidos podem ser reiterados no enunciado “nasce profundamente marcado pela minha experiência de mulher negra na sociedade brasileira”, em que mais uma vez aparece um pronome possessivo (minha), agora atrelado ao substantivo “experiência”, marcado por um complemento nominal cujo funcionamento inclui as demais mulheres negras. O adjunto adverbial “na sociedade brasileira” produz o sentido de que essa experiência é histórica, representa a vida de toda mulher negra, brasileira ou não, da atualidade ou de tempos já vividos. É uma experiência da “coletividade negra”. E assim, a *literatura negra* é constituída por mais um sentido: “escrevivência”, que por sua vez é definida como “a vida do povo negro”.

Seguindo a análise, o complemento nominal “povo negro” funciona como uma reescrituração por condensação que se articula com “homens, mulheres, crianças”, substantivos que reescreveram por expansão esse povo, identificando os sujeitos que o constituem. Relacionando a expressão “a vida”, funcionando, de forma generalizada, com o enunciado “experiências dessa coletividade”, identificamos que o sentido atrelado a essas experiências as aproxima não apenas do percurso individual desses sujeitos, mas da vivência de todos eles, do processo histórico que atravessa a sua trajetória.

Como afirma Scott (1998), é uma experiência historicizada, que se apresenta como testemunho subjetivo. Uma experiência que, segundo Souza (2021 [1983]), é “matéria-prima” que possibilita o resgate da história, a recriação de si mesmo e das suas potencialidades, a construção da sua identidade.

A vida, a experiência, a história do povo negro são elementos que também aparecem na definição criada para *literatura negra*, pelo jornalista e escritor Oswaldo de Camargo. Vejamos:

Recorte 3: [...] me perguntaram sobre literatura negra. “Por que literatura negra, e não se fala em literatura branca?” A literatura negra, quer dizer a literatura de negros, feita por negros, falando da sua realidade, da sua história, do seu pensamento, do que ele espera para o futuro, é uma das ferramentas maiores, melhores, para tentar remediar, consertar isso que está aqui. [...] Entre as várias experiências que eu tenho, também existe uma experiência única, eu sendo como um homem negro. [...] A literatura negra é uma literatura em que o preto vê a sua história, ele vê o mundo que o cerca e examina o seu país sob uma olhada, uma visão de alguém que, apesar de tudo, depois de tanto tempo, até hoje, tem um país em que se fala a palavra racismo. Os demais autores têm sua importância, mas a Literatura Negra só o negro pode escrever, porque tem a experiência de ser negro [...] porque só ele vive as consequências de uma história mal feita, ele que sabe

de si, da sua família então esta é a Literatura Negra, uma literatura feita por negro, em que ele escolheu, entre os muitos temas de que ele poderia tratar, ele escolheu a questão de ser um negro. (CAMARGO, 2020, *on-line*)

Agenciado a falar do lugar social de locutor-escritor, Camargo apresenta uma oposição entre *literatura negra* e *literatura branca*, que pode ser melhor demonstrada no seguinte DSD:

DSD 3 – Cena enunciativa recorte 3

autoria negra

⊥

literatura de negros ⊢ LITERATURA NEGRA ⊢ realidade do negro,
experiência

⊥

história, pensamento, questão negra

LITERATURA BRANCA

Onde se lê: *autoria negra, literatura de negros, realidade do negro, pensamento, experiência, história, questão negra*, determinam *literatura negra*, criando uma oposição em relação à *literatura branca*, cujas determinações estão atravessadas por um apagamento atravessado por sentidos.

As determinações construídas para *literatura negra* estabelecem o conflito no espaço de enunciação, compreendido pela teoria à qual nos filiamos como o lugar em que os sujeitos disputam o direito de dizer – por isso é um lugar de resistência, de inclusão e exclusão, de embates em prol da afirmação de pertencimento (Cf. GUIMARÃES, 2005 [2002]). Esse conflito funcionando na enunciação do locutor-escritor produz uma divisão entre as duas literaturas.

Na primeira, predicada por “autoria negra, literatura de negros, realidade do negro, pensamento, experiência, história, questão negra”, há o funcionamento do sentido de que o sujeito negro tem acesso ao objeto do dizer, tem direito à voz, a escrever sua narrativa, ocupando, agora, o lugar de protagonista. Na segunda, há uma ausência produzindo o sentido da exclusão, da falta de representatividade do povo negro.

Na reescrituração por substituição para *literatura negra* (“literatura de negros”), o complemento nominal, atrelado ao substantivo “literatura”, provoca uma dispersão de sentidos na cena enunciativa, uma vez que tanto pode indicar “escrita por negros”, quanto “escrita para negros” e “escrita sobre negros”. Desse modo, o funcionamento da língua significa essa escrita literária como uma escrita de inclusão, de reconhecimento e valorização do povo negro. O dizer do locutor-escritor, ao destacar que a *literatura*

negra fala “da realidade, da história, do pensamento” do povo negro, do que “ele espera para o futuro”, aponta para a conclusão de que esse povo foi invisibilizado também pelo cânone literário brasileiro, por meio de um processo de apagamento histórico das suas tradições, da sua cultura, das suas experiências, luta e resistência.

Essa conclusão pode ser sustentada pela proposta de mudança que se inscreve nos verbos “remediar” e “consertar”, nos enunciados “para tentar remediar, consertar isso que está aqui”. Assim sendo, é possível inferir que a *literatura negra* é também um ato de resistência ao modo como o cânone literário brasileiro – reescriturado pelo pronome demonstrativo “isso” – está estruturado, uma vez que, na “literatura feita por negros”, os sujeitos negros assumem a autoria das narrativas das suas histórias, rejeitando o papel de objeto de estudo de uma minoria não negra, bem como a invisibilidade produzida pela escrita dessa minoria.

Frente a essas relações de sentido que se articulam nas determinações apresentadas no DSD, é possível afirmar que, assim como nas enunciações de Conceição Evaristo, no dizer de Oswald de Camargo também há uma defesa de que nas narrativas de autoria negra realidade e ficção estão intrincadas, porque as experiências históricas vividas pelos autores, sujeitos negros, perpassam suas escritas. Como afirma o locutor-escritor, “é uma literatura em que o preto vê a sua história”, por isso “só o negro pode escrever, porque tem a experiência de ser negro”.

Seguindo a análise, as predicções que determinam *literatura negra*, no dizer do locutor-escritor, frente à ausência delas, no que diz respeito à *literatura branca*, produzem sentidos que apontam para a não representatividade negra no cânone literário brasileiro, uma vez que a resposta dada à pergunta “Por que literatura negra, e não se fala em literatura branca?” apresenta um silêncio em relação a esta última, mas um silêncio que significa, que “mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados, que nos faz entender uma dimensão do não dito”; um silêncio que “atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro” (ORLANDI, 2007, p. 12; 14).

Nesse sentido, o espaço vazio que se apresenta no DSD, em relação à *literatura branca*, traz para o presente do acontecimento, memoráveis da tentativa de apagamento da autoria negra na literatura brasileira, de obstáculos criados para que escritores/as negros/as tenham suas obras publicadas, de exclusão do protagonismo negro nas narrativas, já que os/as personagens/as pretos/as estão em condição de subalternidade.

Desse modo, é possível dizer que a *literatura branca* é de autoria branca, cuja narrativa privilegia a história, a cultura, as experiências de pessoas não negras da sociedade brasileira, enquanto que a *literatura negra* é a contraposição dessa narrativa, não diminuindo o seu valor, mas apontando lacunas que precisam ser problematizadas, uma falta que pode ter contribuído para que, como diz o locutor-escriptor, ainda vivamos em um país em que “até hoje, se fala a palavra racismo”.

6. Considerações finais

As análises demonstram que a designação *literatura negra* estabelece uma relação de sentidos com a história, as tradições, as experiências vividas pelo povo negro, não só de dores, mas também de luta e resistência, de autoria na construção da sociedade brasileira.

As significações construídas no dizer dos locutores, para essa escrita de autoria negra, a definem como uma literatura da subjetividade negra, cujo compromisso é mostrar o povo negro na posição de sujeitos que assumem a palavra, incluídos no espaço de enunciação com direito a disputar o acesso ao objeto do dizer, a ocupar lugares que lhes foram negados.

Assim, os sentidos de *literatura negra*, nas cenas enunciativas aqui analisadas, trazem para o presente do acontecimento memoráveis que denunciam a invisibilidade funcionando no cânone literário brasileiro, mas que também apontam para novos caminhos, outras histórias, em que os sujeitos negros possam se ver como protagonistas, autores e autoras, personagens principais das suas “escrevivências”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Maria Conceição Evaristo de. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996. 162p.

BRITO, Maria Conceição Evaristo de. *Roda de Conversa no Programa Conexão Futura*, apresentado pela jornalista Juli Wexel, Canal Futura, em 08 de setembro de 2015. Disponível em: https://youtu.be/oc-GF_n9Vvk. Acesso em: 12 out. 2022.

BRITO, Maria Conceição Evaristo de. Escrevivência. In: *Leituras*

Brasileiras, 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/QXop KuvxevY>. Acesso em: 12 out. 2022.

CAMARGO, Oswaldo. *Por que Literatura Negra?* Disponível em: <https://youtu.be/DNQshJgwCxx>. Acesso em: 24 out. 2022.

CAMARGO, Oswaldo. *Entrevista* concedida a Milton César Nicolau, do Portal Afro, em 10 de dezembro de 2000. Disponível em: [https://www.portalafro.com.br/dados_seguranca/literatura/oswaldo/oswaldo.htm](https://www.portalaфро.com.br/dados_seguranca/literatura/oswaldo/oswaldo.htm). Acesso em: 12 out. 2022.

GUIMARÃES, Eduardo. *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2005 [2002].

_____. Domínio semântico de determinação. In: ____; MOLLICA, M.C. *A palavra*: forma e sentido. Campinas: Pontes, 2007.

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 51, n. 1, p. 49-68, Campinas, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637219>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. Quando o eu se diz ele: análise enunciativa de um texto de publicidade. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 29, p. 15-40, jun. 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/172>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. Campinas-SP: Pontes, 2018.

KILOMBA, Grada [1968]. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Trad. de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2007.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. *Proj. História-SP*, n. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SOUZA, Neusa Santos [1983]. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: GRAAL, 2021.

OS VERSOS DA BOSSA NOVA E CONTEÚDOS POLÍTICOS

Ethmar Vieira de Andrade Filho (UNEF)

ethmarfilho@hotmail.com

Tamara Cecília Rangel Gomes (UFJF)

tamaracrangelgomes@gmail.com

Crisóstomo Lima do Nascimento (UNEF)

crisostomoln@gmail.com

RESUMO

O formato e o conteúdo musical da Bossa Nova já determinariam uma grande revolução artística, tanto no Brasil como no mundo, mas, as letras, compostas por jornalistas e poetas que moravam no Rio de Janeiro e que também revolucionariam a forma de se expressar a respeito do amor e de outras coisas simples, diriam muito sobre a atmosfera política e social do Brasil nos anos 1950 e 1960. A Bossa apresentava uma leveza em suas letras, que pretendemos aqui, discutir, através da semiótica Peirceana e do conceito de semiosfera de Yuri Lotam. Importantes abordagens semiológicas, trazidas pela Bossa Nova, objetivam, nessa pesquisa, relacionar arte, política e ciência. O golpe militar se instaura em 1964 e a Bossa Nova também endurece sua mensagem através das letras. As novas composições, agora chamadas de Afro-sambas, já não são tão leves. Agora, a tônica das letras endurecia com o regime e descrevia situações comportamentais relacionadas ao nacionalismo e à cultura. Quando a Bossa começa a ganhar o mundo, algumas músicas fazem tanto sucesso que necessitam de versões. Esse trabalho descreve a importância das letras da Bossa Nova para a língua portuguesa, seu lugar na política e a forma como foram traduzidas para o inglês, na busca de um novo mercado.

Palavras chave:

Política. Bossa Nova. Língua portuguesa.

ABSTRACT

The format and musical content of Bossa Nova would already determine a great artistic revolution, both in Brazil and in the world, but the lyrics, composed by journalists and poets who lived in Rio de Janeiro and who would also revolutionize the way of expressing themselves about love and other simple things, would say a lot about the political and social atmosphere of Brazil in the 1950s and 1960s. Bossa presented a lightness in its lyrics, which we intend here to discuss, through Peircean's semiotics and Yuri Lotman's semiosphere concept. Important semiological approaches, brought by Bossa Nova, aim, in this research, to relate art, politics and science. The military coup takes place in 1964 and Bossa Nova also hardens its message through the lyrics. The new compositions, now called Afro-sambas, are no longer so light. Now, the tone of the lyrics hardened with the regime and described behavioral situations related to nationalism and culture. When Bossa starts to conquer the world, some songs are so successful that they need versions. This work describes the importance of Bossa Nova lyrics for the Portuguese language, their place in politics and the way they were translated into English, in the search for a new market.

Keywords:

Politics. Bossa Nova. Portuguese language.

1. Introdução

Marcus Vinícius de Moraes encontrou-se com o Maestro Tom Jobim, apresentado por um amigo, para comporem juntos o musical “Orfeu da Conceição” e para fundarem, junto com João Gilberto e outros craques, o movimento musical mais expressivo da música popular brasileira de todos os tempos. Tom transferiu para suas construções harmônicas e melódicas uma profunda relação com a tristeza e com o romantismo, ocasionada pelo ressentimento contido de ter perdido o pai precocemente.

João Gilberto, depois de muitas tentativas musicais mal sucedidas voltou derrotado para a Bahia, de onde retornaria alguns anos depois para “colocar o ovo em pé”, através da batida do violão que daria sentido à Bossa Nova e para gravar com Tom Jobim, Vinícius de Moraes e Elizete Cardoso o Disco do musical “Canção do Amor Demais”.

A Bossa Nova, certamente, não teria existido se o relacionamento artístico desses três personagens não tivesse caminhado nessa estrada em que caminhou e se, cada um, individualmente, não tivesse dobrado cada esquina que dobrou.

A Bossa apresentava uma leveza em suas letras, que os jovens brasileiros precisavam, depois de anos de samba-canção e boleros tristes, traduzidos do Espanhol, tais como: “Estou perdido / Ele não me ama / Ele nunca me disse / E agora estou sozinho no mundo.”. Um dos maiores sucessos de 1952 foi “Ninguém me ama” do jornalista notívago Antônio Maria: “Ninguém me ama / Ninguém me quer / Ninguém me chama / De meu amor. E assim por diante. Era uma coisa muito melancólica! O novo conceito, trazido pela Bossa Nova, de “O Amor, O Sorriso e A Flor” caiu como uma brisa fresca do mar, naquela juventude. Porém, já nos anos sessenta, quando a Bossa começa a ganhar o mundo, algumas músicas faziam tanto sucesso que necessitavam de versões, para que a indústria fonográfica pudesse colocá-las nas vozes de outros cantores que faziam sucesso em seus países.

A primeira dessas versões seria gravada nos Estados Unidos, com João Gilberto, o saxofonista norte americano Stan Getz, Astrud Gilberto, mulher do João, que estava casualmente no estúdio acompanhando o marido, o autor Tom Jobim, os músicos e o produtor Creed Taylor. Na sessão

original de gravação do disco que se chamaria “Getz / Gilberto”, João Gilberto ambientou Stan Getz na elasticidade lírica da Bossa Nova, uma vez que o Stan já apresentava uma certa “bossa” em seu instrumento. A esposa de João, Astrud Gilberto, também cantou. A versão original de “The Girl From Ipanema” apresentava ambas as vozes, a voz do João e a voz da Astrud, mas os editores do projeto, visionariamente, eliminaram a parte do João, tornando a música mais curta (mais comercial e mais fácil de ser absorvida pelas rádios), lançando a pequena voz de Astrud Gilberto para milhões no mundo inteiro. O LP “Getz / Gilberto” foi lançado logo depois e continua sendo o maior registro de Bossa Nova na história norte-americana e mundial.

2. Fundamentação teórica

Enquanto a classe média, consumidora e admiradora da “Bossa” ganhava o litoral do Rio, a especulação imobiliária empurrava as classes menos favorecidas morro acima. A topografia do Rio de Janeiro facilitou a acomodação destas classes nos morros da Tijuca, Copacabana, Botafogo e Centro (até então bairros nobres da cidade), sem que, a exemplo de outras topografias, tivessem que se mudar para as periferias. O chamado samba autêntico, das populações pobres, se já não estava, mudou-se, então, definitivamente para o morro. Muitos artistas da “Bossa” reconheceram a importância e a qualidade desse veio, pesquisando, estabelecendo intercâmbio com sambistas e atravessando fronteiras, neste trabalho denominadas “margens semiosféricas”, um conceito de Yuri Lotman para definir divisas de diferentes, mas complementares universos semióticos. Nara Leão, apelidada de “a musa da Bossa Nova”, trouxe para o movimento e para as gravadoras da época sambistas autênticos como Cartola, Zé Kéti e Geraldo Pereira.

Um dos mais expressivos resultados destas rupturas, de que falamos anteriormente, é a construção de uma terceira margem semiosférica. Nem o asfalto nem o morro, mas um resultado desta dialética e destes intercâmbios, como ingrediente fundamental na formação de uma nova música.

[...] a Nara Leão, com toda a sua calma e tranquilidade fez um barulho enorme na música brasileira. Nara dava um “banho” na gente. Com onze anos ela me ensinou a gostar de jazz e a gente começou a tocar violão por causa dessas coisas que ela me mostrava. (ROBERTO MENESCAL, Coisa mais linda – DVD)

Roberto Menescal faz um comentário sobre a precocidade e a genialidade de Nara Leão. Ela realmente tinha um jeito meigo de falar, mas sabia o que queria e, basicamente sozinha, fez com que a Bossa Nova subisse o morro para intercambiar conhecimentos e ideias com o samba dito autêntico.

[...] a Nara não era só uma cantora. Ela era, antes de tudo, uma pessoa que pensava a cultura brasileira e que tinha uma extraordinária intuição. Um rigor muito grande na seleção das coisas que ela fazia. Ela tinha uma capacidade muito grande de farejar as coisas boas. Foi praticamente Nara quem cantou pela primeira vez Chico Buarque e Caetano Veloso. Outra coisa de Nara que é muito importante e até mais reconhecida: ela foi a primeira mulher brasileira (desde Chiquinha Gonzaga) que se sentou num banquinho e começou a tocar violão. Violão na mão de mulher era muito mal visto, assim como falar de política, que não era do interesse feminino. Ela criou uma atitude nova da mulher produtora de cultura, que não existia antes dela. (CACÁ DIEGUES – Cineasta, “Coisa mais linda” – DVD)

Aqui, na opinião de Cacá Diegues, Nara é citada como precursora da produção musical feminina. Uma pessoa que descobria, com olhar e ouvidos clínicos, novas tendências e novos autores que viriam a ser consagrados mais tarde.

Tudo é signo. Para que haja um signo é preciso um objeto e um interpretante. Signo é tudo o que comunica alguma coisa. Signo é tudo que produz significado.

Os signos, segundo a teoria semiótica de Charles Sanders Peirce, possuem três subdivisões: Ícones, Índices e Símbolos. O Ícone é um signo cujas condições de significação não necessitam da existência de seu objeto. O Ícone não necessita do objeto para significar. Toda hipótese é Icônica. A hipótese deste trabalho, de que a Bossa Nova seria a expressividade musical do movimento modernista, não despreza os baluartes da música da década de vinte. Até porque são ícones de seus universos criadores que independem dos objetos da semana de 22, quando contextualizados nela.

O Índice é o signo que só possui significado por intermédio de seu vínculo existencial com o seu objeto. Desta forma é a existência do objeto que determina a possibilidade interpretante do Índice. O Índice necessita do objeto para significar. Peirce está se referindo diretamente aos objetivos da Bossa Nova, em sua época, ou seja, na década de cinquenta, tanto sociais quanto artísticos. Sociais porque nascem da necessidade de transformar toda uma sociedade impulsionada pelos caminhos políticos desenvolvimentistas do período JK e artísticos porque pretende inventar uma nova

estética musical a partir de um novo ritmo, mesclando o samba com o jazz no embalo de uma nova batida ao violão.

O símbolo representa através de uma lei geral, convencional ou semiconvencional. O Símbolo refere-se ao que possa concretizar a ideia ligada à palavra. Tanto Vinícius de Moraes quanto Ronaldo Bôscoli, letristas mais comemorados do movimento Bossa Nova, descrevem os signos do Rio de Janeiro tais como o mar, a montanha, a linda mulher que passa e a própria cidade através da palavra, ou seja, a ideia concretizada na poesia, finalmente semiotizada pela música revolucionária que não representa o jazz e sim o samba.

[...] uma progressão regular de um, dois, três pode ser observada nas três ordens de signos, Ícone, Índice e Símbolo. O Ícone não tem conexão dinâmica alguma com o objeto que representa; simplesmente acontece que suas qualidades se assemelham às do objeto e excitam sensações análogas na mente para a qual é uma semelhança. Mas, na verdade, não mantém conexão com elas. O Índice está fisicamente conectado com seu objeto; formam, ambos, um par orgânico, porém a mente interpretante nada tem a ver com essa conexão, exceto o fato de registrá-la, depois de ser estabelecida. O Símbolo está conectado a seu objeto por força da ideia da mente-que-usa-o-símbolo, sem a qual essa conexão não existiria. (PEIRCE, 2005, p. 51)

A arte musical é icônica. É um discurso letrístico, harmônico e melódico cuja significação resultante não necessita da realidade. O artista constrói ícones; na arte o ser humano cria. A arte constrói universos exequíveis. O jogo da arte é a construção de possibilidades. O ícone é possibilidade. A música é aberta, faz uso da liberdade, para descrever situações existentes ou fictícias. A música possui várias possibilidades, vivendo sempre de renovação, novos arranjos, novas versões e contextos. Os objetos do mundo se expressam de diversas maneiras. O ícone é um signo que se assemelha formalmente ao objeto. O ícone ao se constituir acaba constituindo o próprio objeto. O fundamento da arte é a liberdade; o signo da arte, da música na Bossa Nova, determina a forma do objeto, cosmopolita e distinto, embora habitando a mesma semiosfera.

A música de Tom Jobim e Vinícius de Moraes lida, semiótica-mente, traz em sua poesia uma evocação ao que o pessoal da BN chamou de “beber na fonte”.

Esta citação metafórica que, em se tratando de alusão à arte, chamaremos de licença poética, traz um significado tão fantástico como “Água de Beber” e “...coqueiro que dá coco...”. Como nos exemplos citados, veste-se de redundância na forma, mas de verdadeira concepção histórica

no conteúdo. “Beber na fonte” significa pesquisar o samba onde o samba nasce.

3. Desenvolvimento da pesquisa

A letra que Vinícius de Moraes compôs para a música de Tom Jobim descreve o olhar de um homem mais velho, da varanda do Bar Veloso, em Ipanema, direcionado ao andar de uma mulher muito mais jovem, imaginando, talvez, que a menina esteja além do seu alcance. Este é um tema recorrente na poesia mundial e, principalmente, na poesia de Vinícius. Notadamente, essa poesia quase acaba distorcida na tradução para o idioma Inglês. O ritmo da letra é ruim. Se você cantar “Tall and tan and young and lovely (Alta, bronzeada, jovem e adorável)”, tudo funciona de uma forma muito dura, soando como numa marcha militar.

Já a letra de Vinicius: “Olha que coisa mais linda / Mais cheia de graça ...” É muito diferente; é lânguida, tem bossa, é irregular. O ritmo da letra é deslocado. Tem a extraordinária mobilidade da Garota que passa por eles, imitando o seu andar. Isso também é possível ser observado em todas as letras de Vinicius - elas se baseiam na maneira como o Português é falado, de acordo com a sonoridade carioca; com síncopes rítmicas e naturais. Cantar esse tipo de música com um vozeirão soaria mal. A Bossa Nova deve ser cantada como se fosse falada, assim como João Gilberto. Dessa forma soa íntimo, informal e conversacional.

Garota de Ipanema

(Tom e Vinícius – original)

Olha que coisa mais linda
Mais cheia de graça
É ela, menina
Que vem e que passa
Num doce balanço
A caminho do mar
Moça do corpo dourado
Do sol de Ipanema
O seu balançado é mais que um poema
É a coisa mais linda que eu já vi passar
Ah, por que estou tão sozinho?
Ah, por que tudo é tão triste?
Ah, a beleza que existe.
A beleza que não é só minha
Que também passa sozinha
Ah, se ela soubesse
Que quando ela passa
O mundo inteirinho se enche de graça

E fica mais lindo
Por causa do amor

The girl from Ipanema

(Versão para o Inglês de Norman Gimbel)

Tall and tan and young and lovely
The girl from Ipanema goes walking
And when she passes, each one she passes goes
“a-a-ah!”
When she walks she's like a samba that
Swings so cool and sways so gentle
That when she passes, each one she passes goes
“a-a-ah!”
Oh, but I watch her so sadly
How can I tell her I love her?
Yes, I would give my heart gladly
But each day when she walks to the sea
She looks straight ahead not at me
Tall and tan and young and lovely
The girl from Ipanema goes walking
And when she passes I smile, but she doesn't see
She just doesn't see
No she doesn't see.

A garota de Ipanema

(Tradução da versão para o Português)

Alta e bronzeada e jovem e adorável
A garota de Ipanema vai andando
E quando ela passa, cada um por quem ela passa faz
“aa-ah!”
Quando ela entra, ela é como um samba que
Balança tão legal e tão suave balança
Que quando ela passa, cada um por quem ela passa faz
“aa-ah!”
Ah, mas eu a vejo tão tristemente.
Como posso dizer a ela que a amo?
Sim, eu daria meu coração alegremente.
Mas todos os dias quando ela caminha para o mar
Olha em frente, não para mim.
Alta e bronzeada e jovem e adorável
A garota de Ipanema vai andando
E quando ela passa eu sorrio, mas ela não vê.
Ela simplesmente não vê
Não, ela não vê.

Vinicius também captura isso muito bem na música “Insensatez”, mais conhecida, mundialmente, em sua versão para o Inglês, composta por Ray Gilbert, como “How Insensitive”. E aí há que se interpretar que ser insensato é uma coisa e ser insensível é outra. Ele, Vinicius, descreve essa doce relação do amor com a tristeza a partir de uma leve atribuição de

culpa, pelo término da relação, ao (à) parceiro (a), chamando-o (a) doce-mente, não de traidor ou até mesmo de insensível, mas de insensato, enquanto Ray, ao inverter o interlocutor, queixa-se de ele mesmo ter acabado com a relação. Vinícius flexibiliza o gênero, Ray usa o pronome (she-ela), fechando a questão na direção homem/mulher, enquanto Vinícius a deixa em aberto.

How Insensitive (Insensatez)

(Tom Jobim, Vinícius de Moraes e Ray Gilbert)

How Insensitive
I must have seemed
When she told me that she loved me
How unmoved and cold
I must have seemed
When she told me so sincerely
Why she must have asked
Did I just turn and stare in icy silence
What was I to say
What can you say when a love affair is over
Now she's gone away
And I'm alone with the memory of her last look
Vague and drawn and sad
I see it still
All her heartbreak in that last look
Why she must have asked
Did I just stare in icy silence
What was I to do
What can one do when a love affair is over

Que insensível

(tradução simples)

Que insensível
Devo ter parecido
Quando ela me disse que me amava
Que insensível e frio
Devo ter parecido
Quando ela me disse isso com sinceridade
Por que ela deve ter perguntado
E eu apenas virei e a encarei num silêncio gelado
O que eu poderia dizer
O que se pode dizer quando um caso de amor acaba?
Agora ela foi embora
E eu estou sozinho com a lembrança de seu último olhar
Vago e afastado e triste
Vejo ainda
Todo o desgosto dela naquele último olhar
Por que ela deve ter perguntado
E eu a encarei com o silêncio gelado
O que eu poderia fazer

O que se pode fazer quando um caso de amor acaba?

Insensatez

(Tom Jobim e Vinicius de Moraes)

Ah, insensatez que você fez
Coração mais sem cuidado
Fez chorar de dor o seu amor
Um amor tão delicado
Ah, por que você foi fraco assim
Assim tão desalmado
Ah, meu coração, quem nunca amou
Não merece ser amado
Vai, meu coração, ouve a razão
Usa só sinceridade
Quem semeia vento, diz a razão
Colhe sempre tempestade
Vai, meu coração, pede perdão
Perdão apaixonado
Vai, porque quem não pede perdão
Não é nunca perdoado

Algumas outras versões de letras da Bossa Nova se mostraram menos fiéis às letras originais em português do que “Garota de Ipanema”. O compositor Ivan Lins, em uma entrevista concedida à TV Bandeirante, em 1987, afirma que a única música, no mundo, que possui letra poética é a brasileira; a maioria das letras em outros idiomas são descritivas, quase não usam metáforas e, quase sempre, contam alguma estória por frases soltas. Outra questão importante, em relação às letras da Bossa Nova é a integração entre letra e música, em alguns dos exemplares do movimento. Augusto de Campos (1968), em uma série de artigos próprios e de músicos emblemáticos como Júlio Medaglia e Gilberto Mendes, reunidos em seu livro “Balanço da Bossa: Antologia crítica da moderna música popular brasileira”, que foram escritos em suplementos literários de jornais paulistas, com a intenção de analisar a Bossa Nova e o tropicalismo, ressalta o comportamento de vanguarda dos criadores do movimento, em particular o trabalho de Tom Jobim e João Gilberto. A forma contida de cantar do João, mexendo com as acentuações métricas e quase que falando a letra das músicas, muito diferente da forma como se conhecia a interpretação naquela época, levou esses autores a comparar a Bossa Nova com a arte de ponta de Oscar Niemeyer e dos autores da poesia concreta, também criada e desenvolvida nos anos cinquenta. Vinha da questão estética, tanto da nova arquitetura quanto da poesia, além do grande comprometimento da Bossa Nova com a ruptura do formato da música popular brasileira dos anos anteriores.

Os poetas concretos também romperam com antigas tradições. Desta forma a Bossa Nova, em seus primeiros passos, representada por músicas como “Desafinado” (1958) e “Samba de uma nota só” (1960), compostas por Tom Jobim e Newton Mendonça, inaugura, na MPB, um tipo de composição em que letra e música, ao mesmo tempo em que se comentam mutuamente, discutem as novidades musicais. A vanguarda aplicada da Bossa Nova encontra-se, sobretudo, na música “Desafinado”: no exato momento em que se pronuncia a sílaba tônica da palavra “desafino”, ocorre, no plano da música, uma nota inesperada, que representa uma transgressão aos padrões harmônicos e melódicos da música popular convencional. Dessa forma uma questão estética é colocada sobre um pano de fundo sentimental. No “Samba de uma nota só” a letra narra exatamente o que está acontecendo na música; está sendo tocada em apenas uma nota, em sua primeira parte. Na segunda parte, a letra justifica essa mesma arrumação melódica através de uma opinião exclusiva do autor, a respeito do seu novo comportamento.

Até 1962, a despeito da falta de preocupação com a qualidade estética, em relação ao show brasileiro de artistas da Bossa Nova no Carnegie Hall e às apresentações domésticas da Bossa, inspiradas na descontração das músicas, o movimento exaltava despreocupações políticas e sociais, contemporâneas, vividas em um governo desenvolvimentista (Juscelino Kubitschek – 1956/1961), cujo lema era desenvolver o país 50 anos em apenas 5 de mandato, que viria a mergulhar o Brasil em sérias dívidas com o capital internacional e empresas multinacionais. Tudo isso levou a um resultado econômico e político sombrio, com inflação descontrolada e severos problemas na balança de pagamentos. A partir da renúncia do Presidente Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, vemos um Brasil endividado, mergulhado numa crise sem precedentes e com preocupantes dificuldades para empossar o vice-presidente eleito João Goulart. Nessa parte da história política do país, a Bossa Nova muda de direção e imprime às suas letras um conteúdo de luta e protesto para com as forças de direita. Os conhecidos Afro-sambas, compostos por Vinícius de Moraes e Baden Powell, abordavam, através de suas letras e músicas mais eloquentes, temas nacionalistas que envolviam a ideologia de esquerda da juventude universitária. A Bossa Nova, segundo percepções críticas, até ali, havia desenvolvido uma forma moderna e um conteúdo carente de inserção política e social. As novas composições, agora chamadas de samba, até porque já envolviam muito mais os compositores do samba “autêntico”, vindo dos morros e comunidades pobres do Rio de Janeiro, já não falavam mais de coisas simples como cantinhos amorosos, violões, finais de tarde, amores,

sorrisos e flores. Agora, a tônica das letras endurecia com o regime e descrevia situações comportamentais relacionadas ao nacionalismo e à cultura Brasileira. “Rio”, “Garota de Ipanema”, “Meditação”, “Vivo sonhando” e “Caminhos Cruzados” agora se chamavam “Berimbau”, “Canto de Ossanha” e “Influência do Jazz”.

Berimbau

(Baden Powell / Vinicius De Moraes)

Quem é homem de bem não trai
O amor que lhe quer seu bem
Quem diz muito que vai, não vai
Assim como não vai, não vem
Quem de dentro de si não sai
Vai morrer sem amar ninguém
O dinheiro de quem não dá
É o trabalho de quem não tem
Capoeira que é bom não cai
Mas se um dia ele cai, cai bem
Capoeira me mandou dizer que já chegou
Chegou para lutar
Berimbau me confirmou vai ter briga de amor
Tristeza camará
Se não tivesse o amor
Se não tivesse essa dor
E se não tivesse o sofrer
E se não tivesse o chorar
Melhor era tudo se acabar
Eu amei, amei demais
O que eu sofri por causa de amor ninguém sofreu
Eu chorei, perdi a paz
Mas o que eu sei é que ninguém nunca teve mais, mais do que eu
Capoeira me mandou dizer que já chegou
Chegou para lutar
Berimbau me confirmou vai ter briga de amor
Tristeza camará

Canto de Ossanha

(Baden Powell / Vinicius de Moraes)

O homem que diz "dou" não dá, porque quem dá mesmo não diz
O homem que diz "vou" não vai, porque quando foi já não quis
O homem que diz "sou" não é, porque quem é mesmo é "não sou"
O homem que diz "tô" não tá, porque ninguém tá quando quer
Coitado do homem que cai no canto de Ossanha, traidor
Coitado do homem que vai atrás de mandinga de amor
Vai, vai, vai, vai, não vou
Vai, vai, vai, vai, não vou
Vai, vai, vai, vai, não vou
Vai, vai, vai, vai, não vou
Que eu não sou ninguém de ir em conversa de esquecer
A tristeza de um amor que passou

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Não, eu só vou se for pra ver uma estrela aparecer
Na manhã de um novo amor
Amigo senhor, saravá, Xangô me mandou lhe dizer
Se é canto de Ossanha, não vá, que muito vai se arrepender
Pergunte ao seu Orixá, o amor só é bom pra valer
Pergunte ao seu Orixá, o amor só é bom se doer
Vai, vai, vai, vai, amar
Vai, vai, vai, sofrer
Vai, vai, vai, vai, chorar
Vai, vai, vai, dizer
Que eu não sou ninguém de ir em conversa de esquecer
A tristeza de um amor que passou
Não, eu só vou se for pra ver uma estrela aparecer
Na manhã de um novo amor

Influência do Jazz

(Carlos Lyra)

Pobre samba meu
Foi se misturando se modernizando, e se perdeu
E o rebolado cadê?, Não tem mais
Cadê o tal gingado que mexe com a gente
Coitado do meu samba mudou de repente
Influência do jazz
Quase que morreu
E acaba morrendo, está quase morrendo, não percebeu
Que o samba balança de um lado pro outro
O jazz é diferente, pra frente pra trás
E o samba meio morto ficou meio torto
Influência do jazz
No afro-cubano, vai complicando
Vai pelo cano, vai
Vai entortando, vai sem descanso
Vai, sai, cai... No balanço!
Pobre samba meu
Volta lá pro morro e pede socorro onde nasceu
Pra não ser um samba com notas demais
Não ser um samba torto pra frente pra trás
Vai ter que se virar pra poder se livrar
Da influência do jazz

4. Conclusão

Os compositores, em uma época em que a repressão se mostrava, ao mesmo tempo com várias caras e com cara nenhuma, evitavam ir diretamente ao assunto, assumindo, em suas letras, conteúdos subliminares, ao falar de temas que, a partir daqueles dias se tornariam proibidos. Muitos autores teatrais, por exemplo, escreviam extensos textos, formatados em assuntos comuns e entremeados de conteúdos políticos para que a censura,

estabelecida pelo regime militar, se confundisse ou se cansasse de averiguar tais textos tão extensos. Chico Buarque de Holanda, por exemplo, narra ter escrito letras imensas que tinham sua verdadeira mensagem embutida em meio a amenidades. Roberto Menescal conta, em seu DVD a respeito da Bossa nova, que o Chico Buarque de Holanda enviou para ele um verdadeiro pergaminho, daqueles que rolam pelo chão, quando pediu ao Chico que pusesse letra em sua música “Bye Bye, Brasil”, tema principal do filme dirigido por Cacá Diegues em 1980.

Não se pode dizer que a Bossa Nova teve uma data final, até porque está viva até hoje nas recriações dos músicos norte-americanos de jazz e na sua natural extensão internacional em países como o Japão e muitos outros da Europa. A música “Arrastão”, composta por Vinícius de Moraes e Edu Lobo, em 1965, criou uma espécie de cisão com o movimento, que viria a determinar, na opinião de alguns estudiosos, a transição da Bossa Nova para a então chamada MPB, que abraçaria diversas modalidades musicais brasileiras, tomando conta do cenário artístico até o começo dos anos 80. Tudo isso acontece dentro de um regime autoritário militar, mostrando, no mínimo, que a música brasileira jamais abandonou suas raízes, sua criatividade, seu talento e, principalmente, a sua coragem, representada por artistas que desenharam a história do seu jeito, debaixo de espinhosa censura e de desatinos arbitrários que levaram muitos deles ao exílio, à prisão e, em diversos casos, até mesmo à morte. O frisson e a atmosfera de euforia dos anos JK, onde surge a Bossa Nova, também inauguraria, na política brasileira, um repertório de práticas nefastas no campo econômico, onde um governo se endividava para o pagamento da dívida pelo próximo, contando que “saísse bem na foto” em que JK saiu. A corrupção entrou pelo governo militar de portas abertas e de masmorras fechadas, travestida de patriotismo, dando, a muitos brasileiros, a falsa impressão de notoriedade e de austeridade nas ações de governo e de Estado, durante os vinte e um anos da ditadura militar no Brasil.

Portanto, tudo nos leva a crer que a situação caótica, econômica e política, sem precedentes, vivida, hoje, pelo Brasil onde “...agora já não é normal o que dá de malandro regular, profissional, malandro com aparato de malandro oficial, malandro candidato a malandro federal, malandro com retrato na coluna social, malandro com contrato, com gravata e capital, que nunca se dá mal...” (Chico Buarque de Holanda – Homenagem ao Malandro), com absoluta certeza é bossa pra lá de velha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIN, Ricardo Cravo (Criação e Supervisão Geral). *Dicionário Houaiss Ilustrado da Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.

CASTRO, Ruy. *Chega de saudade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Ruy. *A onda que se ergueu no mar; novos mergulhos na Bossa Nova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAIS JUNIOR, Luis Carlos de. *O Sol nasceu pra todos: a História Secreta do Samba*. Rio de Janeiro: Litteris, 2011.

WANNER, Maria Celeste de Almeida. *Uma reflexão sobre a filosofia de C.S. Peirce*. Salvador: EDUFBA, 2010.

LOTMAN, Iu. O semiosfere [Sobre a semiosfera]. In: _____. *Statii po semiótike i tipológuii kultúry* (Artigos sobre semiótica e tipologia da cultura). Tallinn: Aleksandra, 1992. p. 11-24

**PEDAGOGIAS DE AXÉ: LINGUAGENS, MODOS DE FAZER
PEDAGÓGICOS E A CIRCULARIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO NA DIÁSPORA AFRICANA**

Jéssica Cristina Alvaro de Oliveira (UENF⁵⁷)

jessicaoliveira.territorios@gmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

giovane@uenf.br

Clara Mara Gonçalves Chaves (UENF)

clarachaves55@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar a existência de pedagogias próprias que sistematizam os conhecimentos (re)criados na diáspora africana, os quais ainda resistem nos terreiros de candomblé. A preservação da memória expressa em diferentes formas de linguagem, foi fundamental para a (re)existência de africanos e africanas na diáspora. Dessa forma, inicialmente os corpos de pessoas escravizadas, em performance, e posteriormente os terreiros se configuraram como espaços de circulação de memória que resguardou princípios cosmológicos, cosmogônicos, valores éticos e estéticos. Entendendo a memória como conhecimento coletivizado e ensinado por ancestrais tanto pela oralidade quanto pela *performance* corpórea, buscamos, neste trabalho, entrelaçar o axé, força dinâmica e energia vital da comunidade litúrgica Nagô, com uma perspectiva de educação praticada nos terreiros. A partir dos itans das Orixás Osún e Nanã, somos instigadas(os) a estrapolar concepções binárias sobre a guerra e passamos a compreender a educação praticada nos terreiros como estratégia letal de combate ao epistemicídio praticado pelo ocidente. Ao nosso ver, tais conhecimentos só se mantiveram em virtude das sistematizações e didáticas próprias praticadas nesses espaços. Assim, o aprender fazendo ou aprender brincando são metodologias fundamentais para a circulação do saber que é incarnado nos terreiros a partir da relação vivida com os Orixás, com a ancestralidade, com Yalorixás e irmãs e irmãos de santo.

Palavras-chave:

Memória. Terreiros. Pedagogia do axé.

ABSTRACT

This work aims to investigate the existence of specific pedagogies that systematize the knowledge (re)created in the African diaspora, which still resist in Candomblé

⁵⁷ Apenas a Sigla do Endereço Institucional em que trabalha ou estuda. Não informamos nomes de Grupos de Estudos, Programas ou Departamentos, porém podemos registrar o agradecimento a Instituições de fomentos neste espaço, que é exclusivamente para “notas”. Também não informamos que o texto é parte de uma pesquisa em andamento ou fruto de uma pesquisa finalizada, mas é viável informar que se trata de uma Comunicação efetivada em um evento acadêmico ou que constitui um artigo já publicado em outro periódico. Atendem para o fato de que não se informam referências bibliográficas, que devem ser incluída no espaço específico ao final do artigo.

terreiros. The preservation of memory expressed in different forms of language was fundamental for the (re)existence of African men and women in the diaspora. Thus, initially the bodies of enslaved people, in performance, and later the terreiros were configured as spaces for the circulation of memory that safeguarded cosmological, cosmogonic principles, ethical and aesthetic values. Understanding memory as collectivized knowledge and taught by ancestors both through orality and through bodily performance, we seek, in this work, to intertwine axé, the dynamic force and vital energy of the Nagô liturgical community, with a perspective of education practiced in the terreiros. From the itans of the Orixás Osún and Nanã, we are instigated to overturn binary conceptions about war and we come to understand the education practiced in the terreiros as a lethal strategy to combat the epistemicide practiced by the West. In our view, such knowledge was only maintained due to the systematization and didactics practiced in these spaces. Thus, learning by doing or learning by playing are fundamental methodologies for the circulation of knowledge that is incarnated in the terreiros based on the relationship lived with the Orixás, with ancestry, with Yalorixás and sisters and brothers of saints.

Keywords:

Memory. Terreiros. Axé pedagogy.

1. Introdução

Para iniciar a discussão sobre as pedagogias do axé, é necessário tratar brevemente dos temas: invenção da raça e a não humanidade da população africana, posteriormente população negra em diáspora. Como afirma Helena Theodoro (2008), os egbés se configuram como espaços de preservação da cultura nagô, no Brasil. Foram constituídos com pretexto religioso, contudo se configuraram como espaço de (re)criação de princípios cosmológicos, cosmogônicos, valores éticos e estéticos advindos das populações africanas que partilharam do trauma ocasionado pela diáspora forçada.

Os terreiros possuíram e ainda possuem fundamental importância para a (re)criação de epistemologias oriundas das diversas sociedades africanas cujos membros foram capturados e sequestrados para o trabalho escravizado nas colônias. Esse processo que perdurou por quase quatro séculos com a legitimação da igreja e da filosofia, como relembra Ramse (2011). Para o autor, tanto a religião quanto a filosofia foram pilares de sustentação da colonização. A primeira teve a missão de cristianizar todos os seres do mundo, ainda que contra sua vontade. Já a segunda concedeu às pessoas do Ocidente a autêntica personificação da afirmação aristotélica “o homem é um ser racional”. Assim, apenas os ocidentais seriam dotados de razão.

Contextualizando as distintas pesquisas sobre a educação

desenvolvida nos terreiros, percebemos que há diversas contribuições importantes para entender metodologias desenvolvidas nos egbés, como o aprender fazendo e o aprender brincando que transmitem o saber encarnado nos terreiros por meio dos Orixás. A oralidade possui papel protagonista nesses espaços, visto que além de transmissora do asé, força dinâmica primordial, é também a forma de comunicação escolhida para propagar os conhecimentos (re)criados nos terreiros.

Ao olharmos através do abebé de Osún, que “é concebida como a divindade responsável pela saúde, pela fartura, pela fecundidade, pela maternidade e, em síntese, pela própria vida” (NETO, 2020, p. 114). Observamos que as populações da diáspora africana sempre organizaram modos de combater as distintas formas de violência realizadas contra suas vidas, suas formas de culto ao sagrado, seus conhecimentos, suas culturas e contra a forma com que se relacionam com a terra. Contudo, buscamos refletir sobre a educação desenvolvida nos terreiros como forma não convencional de combate à medida que barra a lógica epistemicida ocidental.

2. Diáspora africana e a invenção do ser negro

A diáspora africana se constituiu como um processo de migração forçada de africanas e africanos para diversas partes do mundo para constituição do modo de produção sustentado pela mão de obra escravizada. A continuidade desse processo migratório por quase quatro séculos possui imensurável prejuízo para o continente africano, para a diáspora que é entendida como uma região de África, bem como para as colônias. Para além da questão territorial, a diáspora “está fundada sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora” (HALL, 2003, p. 32).

Cabe pensar aqui na relação que Hall (2003) faz sobre a fronteira de exclusão: por um lado, o sujeito negro, em diáspora, representa o estranho, em quem o colonizador projeta tudo de negativo e que rejeita sobre si, como afirma Kilomba (2019). Por outro lado, pode representar um lugar que transcende às definições de identidade fixadas nas delimitações do Estado-nação – no qual negras e negros foram excluídas e excluídos, ora como não humanas ou humanos, ora como não cidadãos –, a consciência da diáspora africana como multiplicidade transnacional, transcultural. (OLIVEIRA, 2021, p. 21)

Atualmente, as reflexões sobre invenção da raça são evidenciadas na produção epistêmica decolonial. Existe uma compreensão de que o modelo de colonização moderna não se resumiu ao controle do trabalho, mas

instituiu um padrão de poder que controla o Estado e suas instituições, assim como a produção de conhecimento. Dessa maneira, a colonização é indissociável da colonialidade, que segundo Wallerstein (1990), consiste na ideia de que raça e racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação do capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo. O discurso ocidental ganha centralidade na configuração do sistema mundo moderno colonial, visto que, apresenta o homem europeu enquanto sujeito, bem como a civilização ocidental como a desenvolvida que possui a obrigação moral de auxiliar no desenvolvimento do outro e das sociedades entendidas como primitivas.

A relação estabelecida entre “ocidente desenvolvido” e as sociedades entendidas como primitivas é marcada pelo processo de objetivação e como aponta José Castiano (2010), esse processo, transformou as pessoas africanas, e posteriormente as pessoas negras em objetos mensuráveis e analisáveis. O processo de objetivação é explicado na produção decolonial a partir da fusão realizada entre a colonialidade e a modernidade. Para Walter Mignolo (2017) a modernidade surge com a colonização do tempo e do espaço. Ela compreende as relações intersubjetivas correspondentes que fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo e se configuraram como um universo de relações intersubjetivas de dominação para a hegemonia eurocentrada (Cf. QUIJANO, 2004).

A colonialidade é um elemento constitutivo e específico do padrão mundial do poder capitalista e se funda com a imposição de uma classificação racial da população mundial como pedra angular. Ela opera em cada âmbito e dimensão material e subjetiva da existência e escala social (Cf. QUIJANO, 2004). Assim a colonialidade é uma estrutura complexa dividida em três dimensões. A fim de melhor compreender como ela incide na subjetividade do/a colonizado/a. Segundo Nelson Maldonado-Torres,

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42)

Tentando responder: “O que é o negro?”, Santos (2002) apresenta relatos dos viajantes no século XVI e em sua maioria narram sobre os mistérios selvagens da África negra que ajudaram a consolidar a imagem da pessoa negra na França, no século XVI. Nesses relatos há a descrição de

africanos/as como “brutos sem razão, sem inteligência (...) selvagens que mal sabem falar, tão brutos que mais parecem com cães famintos” (SANTOS, 2002, p. 54). O(A) negro(a) é aquele(a) que precisa ser investigado, especulado por ser um fenômeno diferente, seja por obra da natureza seja por obra divina. A pele escura e a cultura diferente careciam de explicação e todas elas levavam a inferioridade natural das populações de África. Se a população ameríndia, mesmo inferior, era dotada de “pureza”, os diversos grupos populacionais africanos eram encarados homogeneamente como “bárbaros”. “A invisibilidade das diferenças entre os vários povos da África fazia com que todos fossem vistos de uma única e mesma forma: todos são negros” (SANTOS, 2020, p. 55).

O processo de desumanização da população da diáspora africana, para além dos castigos físicos, envolveu relações de violência no que tange a negação e a demonização dos saberes dessa população, “essa violência expressa nas práticas de demonização dos saberes-negro africanos contribuiu para a constituição de regimes de verdade em torno da narrativa colonial” (RUFINO, 2019, p. 51). Assim, houve a destituição do sentido de ser de pessoas que foram compreendidas como coisas, bem como seus corpos, que foram reduzidos a máquinas de trabalho. Operar pelas frestas, pelas dobras e interstícios se constituiu, assim, como estratégia para (re)criação de ethos e de epistemologias por meio do corpo.

Situando-nos sobre o tráfico transatlântico da população africana, para além de entender os Nagô como os últimos a se estabelecerem no Brasil, entre o final do século XVIII e início do XIX, Juana Elbin dos Santos (2012) especifica que este grupo populacional pode ser entendido como um complexo cultural, pois o termo “Nagô” compreende diversos grupos societários provenientes do Sul e do Centro do Daomé e do Sudeste da Nigéria, como: os Kétu, os Sabe, os Óyó, os Ègbá, Ègbado, Ijesá, Ijebu. Estes grupos “(...) importaram para o Brasil seus costumes, suas estruturas hierárquicas, seus conceitos filosóficos e estéticos, sua língua, sua música, sua literatura oral e mitológica. E, sobretudo, trouxeram para o Brasil sua religião” (SANTOS, 2012, p. 28). O termo Nagô passa a ser aplicado não somente aos lugares habitados pelos Yorùbá, mas também aos povos que não pertenciam estritamente ao povo Nagô.

A organização de um complexo cultural Nagô é propiciada pelo momento da chegada desse grupo. Enquanto as pessoas africanas de origem Bantu, do Congo e de Angola chegam no período da “conquista” e da “expansão” da colônia e são distribuídas em pequenos grupos, pelas planícies espalhadas pela enorme extensão territorial brasileira. Os diversos

grupos Nagô, por chegarem durante o último período da escravidão e por estarem concentrados nas zonas urbanas, conseguiram estabelecer mais contatos e se aproximavam pela semelhança dos costumes, mas, sobretudo, pela origem mítica e sua prática religiosa comum (SANTOS, 2012, p. 32).

Retomando as reflexões de Theodoro (2008) e Sodré (2018) sobre as associações, ou egbés que foram criadas com pretexto religioso. Cabe destacar que essas culturas, privadas do contato com o território de origem, utilizaram desses espaços, conhecidos como terreiros, como espaço de (re)criação de vínculos comunitários, mas, principalmente, como polos de irradiação de um complexo sistema simbólico continuador de uma tradição cujas divindades (Orixás) são princípios cosmológicos.

Ao refletir sobre modelos de resistência ao projeto de dominação europeia, desenvolvidas por populações racializadas enquanto negras, Dantas (2020) observa como a espiritualidade se constituiu como frente importante de resistência à medida que “nela há uma vinculação pressuposta pela inserção social e existencial do indivíduo em uma comunidade que se fundamenta em uma série de valores e de práticas de conduta, que são orientadas pelo transe” (DANTAS, 2020, p. 55). É o transe que guia os possíveis caminhos, tanto individuais quanto coletivos, para compor uma “filosofia a toque de atabaques”.

No livro *Pensar Nagô*, Muniz Sodré (2018) percorre um caminho teórico objetivando defender o uso da palavra filosofia para descrever o pensamento nagô. Para ele, tal insistência está justificada pela pressuposição de uma universalidade filosófica no que tange as especulações sobre o melhor, o bem, para uma determinada forma de vida, reencontrando com a questão socrático/platônica sobre “Como devemos viver”, tal questão envolve aspectos éticos, políticos e ontológicos. Para Sodré (2018) existe uma unidade temática, característica de um estilo propriamente filosófico no pensamento nagô, e isto significa dizer que “há uma universalidade inscrita na força primária de toda ação e inação, na originalidade do que significa ser ou não ser” (SODRÉ, 2018, p. 20).

Ao tratar especificamente do pensamento nagô, Sodré (2018) o entende como uma modulação da paixão de compreender o mundo e o cosmo. Esse pensamento, inclusive, é um construto que se estende a outras formações étnicas presentes na diáspora escrava no Brasil. Esse construto possui a particularidade de poder reinterpretar um patrimônio simbólico africano, milenar, resultando em formas de agir e instituições originais,

como é o caso dos terreiros de Candomblé. O autor diz que além de ser uma filosofia que começa na cozinha, ela é resultante de uma diátese média, que é uma modulação sustentada pela corporeidade. Vale salientar que Sodré propõe um formato de construção textual por meio da dialogicidade entre as diferentes filosofias, buscando em todo percurso teórico apresentar o mútuo atravessamento dos conceitos e das imagens trabalhadas pela razão, seja a instrumental, seja a sensível. Optando pela dialogicidade entre as distintas filosofias, Sodré (2018) decide por ser fiel ao formato de organização da epistemologia africana na diáspora escrava no Brasil.

Apresentar uma discussão sobre os pensamentos africanos (re)criados no Brasil, é de suma importância para este trabalho, pois, compreendemos os terreiros como espaços primordiais de circularização de epistemologias marcadas por tentativas persistentes de aniquilação, ou seja, pelo epistemicídio. Assim, para Theodoro (2008) e Sodré (2018), os terreiros se constituíram como espaços de preservação e (re)criações de saberes africanos no Brasil, ou seja, como lugares de memória. Entretanto, Simas e Rufino compreendem que, antes da possibilidade de criação desses espaços, os corpos africanos e afrodescendentes já exerciam essa função e, por isso, são corpos terreiros, “suportes de memórias e sabedorias que em diáspora inventam outros saberes, mundos, cotidianos, territórios, e possibilidades de sobrevivência em forma de potência de vida: terreiros” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 47).

2.1. Reflexos de uma educação através do Abebê de Oxum

“Somente a água fresca apazigua o calor da terra.”

O pensamento hegemônico europeu institui a modernidade/colonialidade como modelo organizativo que negligencia as existências de mundos a fim de impor a unidade do mundo subdividido hierarquicamente por escalas evolutivas. Com isso, instaura um estado de guerra entre humanos e *terranos*, como alertado por Bruno Latour. Os humanos, para Latour, são os representantes da modernidade, responsáveis por fazer a divisão entre humanos e não humanos a partir da divisão rígida entre Natureza e Cultura. Já os *terranos* são os oponentes dos humanos que reconhecem a iminência de uma catástrofe ecológica e todos os entes que povoam a existência são dotados de agência. Assim, são as múltiplas associações entre os entes que constituem o mundo em que vivemos. Gaia, o planeta, não está sob a vontade dos entes, ela é a entidade que os reúne.

A população da diáspora africana, que constrói o complexo cultural nagô, é situada como *terrana* na guerra instituída pelo ocidente, e tem em seu complexo sistema simbólico os Orixás que além de divindades, são zelados como princípios cosmológicos. Os Orixás são a própria força da natureza. Ìyá Osún é a força regente das águas doces, “(...) condição indispensável para a fertilidade da terra e a produção de seus frutos, do que decorre sua profunda ligação com a gestação” (CARNEIRO; CURY, p. 127). Osún “é concebida como a divindade responsável pela saúde, pela fartura, pela fecundidade, pela maternidade e, em síntese, pela própria vida” (NETO, p. 114, 2020). Para além disso, “Oxum é a mulher que, através do trabalho, do respeito às tradições e da luta, foi capaz de reverter as estruturas de poder e riqueza e apropriar-se de fatias consideráveis desse poder e dessa riqueza” (WERNECK, 2007, p. 27).

Assim como Orixá Exu, Ìyá Osún, na cosmopercepção nagô, não é capturada por dicotomias propostas pelo ocidente. Enquanto Exu não pode ser enquadrado na concepção binária de bem e mal, feminino e masculino, Osún não pode ser aprisionada na oposição mãe x mulher. Além de Ìyá, ela é a Orixá da sensualidade e beleza. Em alguns itans, Ìyá Osún usa de sua sensualidade para conseguir o que quer. Ao trazer o termo Ìllyá, seguimos a reflexão de Oyeronké Oyěwùmí (2016), sobre o processo de generificação desta figura a partir da relação com o ocidente, sendo traduzida para o inglês como mãe.

No centro do sistema baseado na senioridade, que simboliza o que Oyěwùmí (2016) descreve como princípio matripotente, está localizado Osún é. Para a autora: “A Matripotência descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de Ìllyá. A eficácia de Ìllyá é mais pronunciada quando considerada sua relação com a prole nascida.” (OYĚWÚMÍ, 2016, p. 2). Assim, ninguém é mais velha que uma Ìllyá, pois, é a partir dela que se inicia a família. E ela, é a pessoa que institui uma relação sócio- espiritual com a prole como nenhuma outra figura conseguiria estabelecer, nem mesmo a figura paterna. Sendo assim, a figura de Ìllyá para o bem-estar de sua prole é metafísica, emocional e prática.

A Orixá Osún é entendida como Ìllyá primordial, “(...) é honrada pelas pessoas que lhe são devotas não apenas porque ela lhes dá a prole, mas também porque a divindade as provê” (OYĚWÚMÍ, 2016, p. 23). Em outro pólo oposto, as Ìllyá são caracterizadas como Àjé, seres espiritualmente poderosos e abençoados, e Osún é a Àjé soberana. Contudo, na tradução para o inglês Ajé são bruxas, e, em muitas partes da sociedade Iorubá atual, ser chamada de Àjé pode provocar perseguição. Para Oyěwùmí

(2016), “a má tradução e compreensão àjé como “bruxa” resultou em dicotomias de gênero que colocaram anafêmeas em geral, e Ìllyá em particular, na categoria de demônio” (OYẸWÙMÍ, 2016, p. 35).

A figura de Ìllyá Osún, em alguns momentos é entendida na figura da mãe ocidental, uma mulher passiva e destituída de sexualidade. Em outros momentos, ela é hipersexualizada e, a bruxa, uma entidade demonizada pelo cristianismo europeu. A figura de Osún sempre foi vista a partir de uma fragilidade, principalmente no que se refere as guerras. Um *itan* conta que

[...] Em época que Oxum, Olyá e Obá viviam no reino de Xangô, houve uma grande guerra. É Xangô convocou as três Yabás para irem com ele guerrear. Olyá e Obá disseram à Xangô que Oxum não sabia guerrear. Então Xangô disse: “– Oxum, tu deverás aprender a guerrear para se proteger, caso o palácio seja invadido pelos inimigos!”. Oxum então disse: “– Podem ir! Eu cuidarei do palácio, Xangô!”. Então, Obá enfurecida respondeu: “– Como tu, Oxum, cuidarás do reino, sendo que apenas sabes te embelesar?” Olyá disse: “– Iremos! Os escravos tomarão conta dela!” Partindo para a guerra, deixaram Oxum sozinha com as escravas. Certa noite, correu uma escrava ao encontro de Oxum e disse: “– Oxum, minha rainha, o palácio está sendo invadido! “Oxum, calma no seu trono, não se temeu e disse à escrava: “– Mandem-nos entrar, e sirvam a melhor comida e bebida para eles, pois os receberei!” Então, as escravas fizeram conforme Oxum havia mandado. Entrando os inimigos de Xangô, estranharam Oxum calmamente sentada em seu trono. Ela então falou: “– Podem assentar-se. Xangô fugiu junto com suas duas esposas, me abandonando para trás. Então, fiquei sozinha! Vamos, sirvam-se, pois ordenei que preparassem este banquete para vós!” Assim, todos começaram a comer. No dia seguinte, Xangô, Obá e Olyá haviam recebido a notícia de que Oxum estava em perigo, e voltaram às pressas. Chegando ao palácio, estranharam. Estava tudo em silêncio. Perceberam que todos os soldados dormiam. Oxum disse: “– Está vendo Xangô? Não precisei levantar a espada e nem usar da fúria. Mande servir a melhor comida aos inimigos, e todos comeram. Mas antes, mandei colocar esta porção na comida e matei a todos, sem levantar a mão.

Ao realizar uma leitura atenta do *Itan* podemos observar que a Ìllyá é entendida, pelos Orixás guerreiros, como frágil. Em diversos *itans* Osún está penteando os cabelos, se admirando em seu abebé, limpando suas jóias e as/os demais não a compreendem como guerreira. Contudo, ela desafia a noção fixa sobre um formato de guerra que demanda espadas e lutas corporais ao derrotar os inimigos do palácio. É seu formato de guerrear que nos chama atenção, tanto na passagem do castelo, ou em algumas outras, a Orixá vence os/as inimigos/as sem precisar tocar em nenhuma arma de guerra convencional. Ela usa de subterfúgios nada convencionais na disputa e, ao final, preserva seu reino e sua vida. Osún não declara inimizades para conseguir a vitória, ela age pelas frestas para conseguir o que almeja.

Um último aspecto de Ìyá Osún precisa ser abordado neste trabalho, é a orixá enquanto Ìyalóòde. Jurema Werneck (2007) rememora que Ialodé é um título atribuído à Osún e à Nanã, ambas são importantes referência na luta contra sobreposição do poder masculino e a favor do reconhecimento do poder igualitário entre os gêneros. Assim, “Ìyalóòde é um título decorrente das ações políticas de Orixás femininas em defesa da condição feminina como detentora de poder e de capacidade de luta” (WERNECK, 2007, p. 29).

Apesar da complexidade de apresentar definição para as(os) Orixás, pois são princípios Cosmológicos da matriz africana, importante situar Nanã, como o princípio feminino do mundo. Cléo Martins (2011, p. 49) a define como a Yabá dos primórdios, senhora dos pântanos e lagoas, das areias movediças e das poças de água. Com a lama, matéria prima que molda a existência de seres vivos, Nanã é co-participe na criação das pessoas, sua cor é rouxo ou lilás e a orixá protagoniza distintos *Itans* questionando e desautorizando a pretensa superioridade dos Orixás masculinos, como no *Itan* a seguir:

Estavam um dia reunidos todos os Orixás feminino e masculinos, quando passaram a debater qual, entre todos, era o mais importante. Discorreram largamente sobre a importância de cada um dele, seus talentos, seus poderes. Até que, em determinado momento declaram que, entre eles, Orum era o mais importante. Nanã discordou veementemente. Os orixás presentes argumentaram então que é graças a Ogum, o ferreiro, o dono das ferramentas de metal que permitem o trabalho de arar, colher e comer, que todos podem garantir a sobrevivência de todos. Ogum, no entanto, contestou a visão de Nanã, insistindo que, uma vez aque os demais deuses e deusas lhe rendiam homenagens, Nanã deveria fazer o mesmo. Firmemente ela afirmou que jamais faria tal coisa. É assim que no culto a Nanã não entram metais, sendo utilizados somente instrumentos de madeira.

Como podemos ver, Nanã se posiciona contrária à decisão de atribuir a maior relevância a Ogum. Enquanto princípio feminino da vida, a orixá compreende que não deve render homenagens a um orixá masculino que para ela teria a mesma relevância de outras (os). Ao fazer esse movimento, Nanã se coloca no sentido oposto de qualquer decisão que coloque homens em situações de privilégio em relação às mulheres. Na tradição yorubá, transladada na diáspora africana, ainda que as representantes fundamentais das Yalodés seja Osún e Nanã, Werneck (2007) lembra que, o título é atribuído às lideranças políticas femininas que realizam atividades nos grupamentos urbanos.

É a partir da figura da Ìyá Osún que visualizamos a educação desenvolvida nos terreiros. Uma educação preocupada com seus próprios

interesses, ou seja, a (re)criação e circularização dos conhecimentos sintetizados da diáspora; mas, que se configura como uma estratégia de guerra à medida que combate uma das armas mais letais desenvolvidas pelo ocidente, ou seja, o epistemicídio, ou, a aniquilação do saber do/a outro/a. As reflexões construídas por membros/as do coletivo modernidade/colonialidade, vão para além da sistematização dos domínios pelos quais o ocidente busca manter sua hegemonia.

2.2. Linguagens e Pedagogias de Terreiro: um levantamento bibliográfico sobre o tema

Neste tópico iremos apresentar um breve levantamento bibliográfico sobre a discussão envolvendo pedagogia e o Candomblé. Além de evidenciar uma vasta produção acerca do tema, a proposta é apresentar as distintas maneiras como pesquisadores e pesquisadoras observam esse formato de educação. Notamos nos trabalhos a tentativa de contribuir para com os espaços formais de aprendizagem, a escola, por meio da dinamicidade e dialogicidade presente na figura do Orixá Exu. A escola em muitas situações se caracteriza como lugar de reprodução do racismo, na medida em que é dominada por uma milenar concepção ocidental que não considera outras formas de saber. Com este levantamento, buscamos compreender as proximidades e distancias da pesquisa com a literatura já produzida sobre a temática.

Em Educação nos Terreiros, Stela Caputo (2011) define como o foco da sua pesquisa as crianças e a forma como estas se inserem e crescem nos terreiros e observa em sua pesquisa como a educação formal pode se constituir como espaço de preconceito para com as crianças candomblecistas. No decorrer do trabalho ela descreve a relação comunitária e de pertencimento étnico-racial que o terreiro proporciona para essas crianças. Uma questão colocada pela autora é o fato de que as hierarquias de idade são estabelecidas de acordo com o tempo de “feitura do santo”. Este ponto é fundamental para pensar como se institui a relação de poder nos terreiros, visto que uma criança pode ser adulta caso tenha tempo suficiente de feitura no Orixá10, essa é uma diferença fundamental nas relações ocidentais, pois são pautadas no adultocentrismo. Assim, elas devem respeito aos mais velhos, porém devem ser igualmente respeitadas por ele.

No decorrer do seu trabalho, Caputo (2011) faz um levantamento histórico sobre o Candomblé, desde a Casa Branca, ou do Engenho Velho, o Asé Ilê Iya Nassô Oká, primeiro terreiro na Bahia, passando pela fixação

do Candomblé no Centro do Rio de Janeiro, no último quarto do século XIX, na Pedra do Sal. Sua pesquisa de cunho etnográfico foi realizada no Ilé Omo Oya Leji e tem uma relevância, inclusive em descrever, dentro dos limites do segredo, o processo iniciático.

Mesmo apresentando a carência nas pesquisas sobre o processo iniciático infantil a autora evidencia a narrativa da Yalorixá Palmira de Yansán, e, como as crianças, além de exercerem funções iguais às de adultos nos terreiros, a raspagem do cabelo, que indica que a pessoa está iniciando para uma nova vida, normalmente não é solicitada para as crianças e tanto adulto quanto criança se alimentam com comida de Orixá. Para além disso, ela relata que quando uma mulher está “(...) grávida fará obrigações específicas. Tudo o que é feito na cabeça de um iniciado e na cabeça de uma mulher grávida que está se iniciando também se faz na barriga dessa mulher” (CAPUTO, 2011, p. 71).

Após apresentar a relação das crianças com os adultos, relatar sobre o processo iniciático e como se dão as brincadeiras das crianças nos terreiros, Caputo (2011), volta seu olhar para o preconceito e a perseguição no espaço escolar, a partir de uma aproximação ao que acontece na sociedade desde os primeiros terreiros instalados no Brasil. Ela entende que essas discriminações dificultam a construção da identidade de alunos/as negros/as, e, utiliza o conceito de branqueamento – que fragiliza a tomada de consciência do sentido duplo do racismo – para explicar o modelo de racismo existente na sociedade brasileira. Ao questionar por que Jesus entra na escola e Exú é proibido, a autora escancara o racismo presente nas instituições formais de ensino. Caputo (2011) associa Jesus ao padrão estético instituído como belo pela branquitude, enquanto evidencia a negritude de Exu, mostrando que se trata de um processo de demonização dos símbolos pertencentes à população negra.

No trabalho intitulado Pedagogia dos terreiros: pela descolonização dos terreiros de candomblé, os autores buscam discutir as práticas e os saberes construídos nos terreiros de Candomblé, além de realizar uma crítica ao atual modelo escolar que, segundo eles, legitima uma cultura de intolerância e racismo. No que se refere ao conhecimento (re)criado nos terreiros, os autores o compreendem a partir do conceito de saber e é mais especificamente a perspectiva do saber popular que, segundo eles, em uma de suas diversas dimensões, é o saber orgânico de classe que integra processos de formação de identidades coletivas e visão de mundo de grupos sociais, e, pode exemplificar o que acontece com os terreiros.

Há um entrelaçamento entre saber e poder no candomblé, pois esses saberes registrados na memória, produzidos pela experiência e manifestados pela oralidade são institucionalizados no formato de cargos existentes no terreiro, o acesso a um novo cargo permite o contato com novos saberes e, conseqüentemente, a novos poderes. Esses saberes são transmitidos gradativamente, pois, são preservados pelo segredo. E, à medida que se convive diariamente e por meio da oralidade é que esses saberes são acessados. Assim, a coletividade e a presença são fundamentais para acessar esses saberes que não estão escritos nos livros, mas são transmitidos pela oralidade e pelo “ver fazer” (MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019, p. 18).

A pedagogia de terreiro ganha força ao tratar os valores afro-brasileiros no contexto das roças, diferente da escola, pois enquanto a segunda encontra dificuldade em desconstruir modelos engessados de formação de professores, a primeira é lugar de cruzamento de perspectivas trazidas por sujeitos. O acolhimento também é destacado como diferente nesses espaços, enquanto só se acessa à escola a partir dos padrões normatizados, há uma vivência pluricultural, que segundo eles:

[...] dá com uma identidade colorida construída com tantas alegrias, signos, linguagens, mitologias, festas, danças, comidas, artefatos manuais, oralidade, rodas de conversas, tradição e ancestralidade, respeito aos mais velhos, temporalidades, poder e fé. Infelizmente pouco aproveitada, pois é secundarizada quando esse sujeito atravessa o portão para fora da Roça, atravessa a rua e se depara com a porta da escola (MACEDO, MAIA, SANTOS, 2019, p. 18)

As crianças, segundo os autores, convivem e aprendem com os adultos e desenvolvem diversas funções no terreiro de candomblé. É por meio da cultura de terreiro, das festas, das danças, das comidas, das mitologias, na hora de suas refeições, que adultos e crianças constroem as suas próprias cosmovisões e identidades, visto que são construções socioculturais que se relacionam tanto com a experiência individual quanto coletiva. Os autores concordam com Almirante (2014) e Caputo (2012), as crianças aprendem brincando nos terreiros de candomblé, e não distinguem o sério do brincar, fazendo brincadeiras que imitam ritualística e o transe no final das atividades.

Ao trazer a forma de ensino e aprendizagem presente nos terreiros, os autores apresentam como a pedagogia do terreiro pode colaborar com o processo formal de aprendizagem. Tendo em vista que a escola é um espaço que produz violência contra a população negra e com os adeptos das religiões de matriz africana.

No trabalho intitulado *A pedagogia de Exu: educar para resistir e (r)existir*, João Augusto dos Reis Neto (2009), propõe a pedagogia exúlica como possibilidade de construção de uma pedagogia antirracista, contra-hegemônica e humanizadora. Nesse sentido, o locus originário dessa pedagogia são espaços mantidos e fundidos pela matriz africana, ou seja, os terreiros, Segundo Neto (2020), a pedagogia exúlica é,

Em síntese, uma pedagogia que busque, em sua construção, valorizar aspectos fundamentais da cultura e história dos povos afro-pindorâmicos como a ancestralidade, a corporeidade, a oralidade, a circularidade, a relação íntima entre humano-natureza, a arte, além de prezar pela presença alteritária do outro, convivendo com as diferenças. Uma pedagogia que busca romper com a lógica cartesiana e individualista do ocidente, que se volte para o coletivo, para o exercício democrático e pela emancipação e autonomiados sujeitos. (NETO, 2020, p. 12)

No desenrolar do seu texto o autor traz essa pedagogia como possibilidade de articulação com as leis que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história da África, pois, nos espaços formais de aprendizagem como a escola, ela insere o debate sobre a diversidade de visões de mundo sobre a diversidade epistêmica, racial e religiosa, ao mesmo tempo que questiona o currículo vigente. A pedagogia é nomeada como exúlica pois é assentada na percepção do autor na transgressão que o Orixá Exu faz aos esquemas binários consolidados pelo ocidente. Exu, na cosmologia nagô, é o Orixá central da trama da vida e do sistema místico, rege a comunicação, é o guardião dos caminhos, o senhor das encruzilhadas (Cf. NETO, 2020).

Ao situar Exu como pedagogo, Neto (2020) pretende apresentar o Orixá como possibilidade de re-criar uma outra pedagogia, resistente as amarras coloniais e que dê conta de repensar os sentidos políticos, práticos, ideológicos e práticos no sentido da profissão em si. Ainda que ele aponte que o Orixá não requer título, ele o intitula como educador no sentido crítico empregado por Paulo Freire, cuja educação é calcada no respeito, na ética e sobretudo no diálogo.

O livro mais discutido sobre o tema, atualmente, é intitulado *Pedagogia das Encruzilhadas*. Este, que é resultado de uma tese de doutorado em educação, traz contribuições importantes no que tange a denúncia endereçada ao ocidente sobre sua tentativa de hegemonia que demonizou epistemologias que não partissem de suas instituições. Evidencia as formas sofisticadas de racismo como a demonização do corpo que na perspectiva judaico-cristã é fonte de pecado, mas no pensamento nagô é produtor de conhecimento. O Orixá Exu, é a autoridade dos poderes divinos com os

quais Olorun criou o universo. Como o portador da energia viva, o axé. O Orixá Exu é responsável por potencializá-lo, circulá-lo, trocá-lo e multiplicá-lo.

“A ciência moderna/racionalismo ocidental, quanto às políticas de expansão judaico-cristãs estiveram a serviço do colonialismo” (RUFINO, 2019, p. 50). Assim, tanto a ciência quanto a igreja foram e ainda são pilares de sustentação da pretensa hegemonia ocidental, pois, enquanto Exu é transformado no diabo cristão, as pessoas que o cultuam passam a ser entendidas como inferiores, atrasadas e bárbaras. E, é a partir deste Orixá, que ele desenvolve a pedagogia das encruzilhadas. “As encruzilhadas são a morada do dínamo do universo, ponto de força, caminhos de interseções e possibilidades” (RUFINO, 2019, p. 41). A noção de terreiro, para Rufino (2019, p. 101) excede a compreensão física, pois é um “campo inventivo” seja ele material ou não, que se ergue da criatividade e necessidade de reinvenção e encantamento do tempo/espço.

A pedagogia proposta opera diretamente nas obras do colonialismo como um contragolpe. Nesse sentido, invoca e encarna Exu evidenciando um contragolpe. Nesse sentido, invoca e encarna Exu evidenciando seu caráter tático e suas presenças como esfera de saber na luta contra as injustiças cognitivas/sociais produzidas ao longo da história (Cf. RUFINO, 2019).

A Pedagogia das Encruzilhadas é entendida pelo autor como um “(...) projeto libertador, pois radicaliza com o domínio epistemológico praticado por referências ocidentais” (RUFINO, 2019, p. 85). O desafio dessa pedagogia é o racismo das educações, isto porque Rufino compreende que a educação brasileira esteve a serviço da agenda colonial ao institucionalizar-se como espaço de ensino das noções de civilidade europeia. Contudo, essa “pedagogia montada por Exu”, não exclui as produções científicas, sua proposta é a contestação dela como superior. Sua proposta é realizar o cruzo epistêmico a fim de provocar um efeito mobilizador para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos” (RUFINO, 2019, p. 85).

3. Considerações finais

A discussão sobre colonialidade e a invenção do ser negro contribuem para uma reflexão mais densa sobre as estratégias desenvolvidas por pessoas da diáspora africana para a preservação e (re)criação de

ontologias, cosmologias, cosmogonias, valores éticos e estéticos. A raça como organizadora das relações sociais e das subjetividades assujeitou pessoas racializadas enquanto negras a mercadorias e consequentemente desautorizou a compreensão destas, como pessoas dotadas de conhecimento. Ao evidenciar essa realidade, buscamos apresentar as condições sob as quais a população de afrodiáspora esteve subjugada historicamente. Essas condições influenciam no auto ódio de pessoas negras, motivado pela demonização dos traços físicos de pessoas negras, bem como impedem e/ou afastam pessoas negras das religiões de matrizes africanas, por exemplo, visto que estas são demonizadas.

Retomando a defesa de Sodré (2018) sobre o uso da palavra filosofia para nos referirmos ao pensamento Nagô. Compreendemos que o égbé, ou seja, o lugar de circulação e prática desses pensamentos é na verdade um espaço de formação e letramento, visto que cotidiana e gradativamente as pessoas adeptas são ensinadas e acessam os conhecimentos que lhes auxiliarão a refletir e a compreender o estilo propriamente filosófico do pensamento nagô, como é nomeado por Sodré (2018). Ao ressaltar que o pensamento é modulado pela corporeidade, o autor evidencia nesta filosofia o maior dos desafios para pessoas como nós, formados pela ciência e pela filosofia ocidental, que é entender o corpo com um lugar de pensamento. E, considerando o processo de migração forçada decorrente da escravização pela população da diáspora, o corpo foi o único lugar de memória da diáspora escrava.

É neste sentido que, evidenciamos um estado de guerra, mas a guerra protagonizada por um grupo de pessoas que ao se intitularem humanas, impõem a forma com que a experiência em Gaya precisa ser vivida, inclusive negando para alguns a possibilidade de uma experiência plena. E, por grupos outros, terranos, que buscam preservar as suas formas de ser e estar no mundo para a continuidade do grupo. Neste trabalho, a população da diáspora africana é situada no segundo grupo e vislumbramos com isto, refletir o que significa estar em guerra e quais são as estratégias utilizadas. E percebemos que se trata do uso de violências materiais e simbólicas, por humanos, para extermínio de grupos sociais inteiros e pela criação de estratégias, dos *terranos*, para preservar a possibilidade de continuar existindo, pois o racismo, o epistemicídio e o racismo religioso são algumas das armas sacadas e utilizadas historicamente para a aniquilação de membras(os) de grupos socializados enquanto outras(os).

O ensinamento das Yabás Osún e Nanã, bem como do Orixá Exu

sofistica nosso entendimento sobre estratégias de guerra à medida que nos instiga a não cair no erro ocidental de ler o mundo a partir de uma concepção binária e explorar possibilidades outras de estratégias com elevado grau de letalidade. A educação desenvolvida nos terreiros, ou melhor a educação de axé é alçada como uma das estratégias, pois despretensiosamente ou não, desempenha o importante papel de transmitir epistemologias, cosmologias e cosmogonias miradas como alvos a serem acertados e exterminados. A oralidade que transmite o axé, princípio dinâmico fundamental para o poder que circula nos terreiros, transmite também, formas de perpetuação do conhecimento, por meio do aprender fazendo ou aprender brincando o saber que é incarnado nos terreiros a partir da relação vivida com os Orixás, com a ancestralidade, com Yalorixás e irmãs e irmãos de santo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas: 2012.

CARNEIRO, Suely; CURY, C. O Poder Feminino no culto aos Orixás. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). *Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 85-96

DANTAS, Luis Thiago. Acontecimento-Êṣù: a circularidade como trãnsito contra colonialista. *Calundu*, v. 4, n. 2, p. 53-72, Brasília, 2020.

MACEDO, Yuri Migue; MAIA, Claudia Braga; SANTOS, Mariana Fernandes dos. Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. *Vivências*, v. 15, n. 29, p. 13-25, Erechim, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 365p. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Revista de Ciencias Sociales de La Universidad Autónoma de Nuevo*, p. 1-

23, Lima, 2001.

RUFINO, Luis. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 164p.

THEODO, Helena. RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRA. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). *Guerreiras de Natureza*, 2008.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996.

WERNECK, Jurema. *O samba segundo as ialodês: mulheres negras e a cultura midiática*. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 298f.

**PERFORMANCE, DISCURSO E ARTE INDÍGENA:
UÝRA SODOMA, A ÁRVORE QUE ANDA NO CIBERESPAÇO**

Léo Daniel da Conceição Silva (UNITINS)

leodanielsilva@gmail.com

Luama Socio (UNITINS)

luamasocio@gmail.com

RESUMO

Considerando o contexto da atualidade, em que predominam as trocas de informação e compartilhamento de problemas em escala mundializada, observamos que os povos originários, através da *internet*, colocam suas obras artísticas e mensagens em conexão com a condição humana universal em suas dimensões urbana e global. Nesse sentido, os artistas indígenas dialogam com estéticas nascidas nos grandes centros urbanos, apropriando-se de seus estilos e, ao mesmo tempo, comunicando sua visão de mundo específica. Nosso objetivo é apresentar análise e reflexão crítica sobre as dimensões formais e temáticas da arte performática do artista indígena Emerson Pontes Munduruku, que dá vida à *drag queen* Uýra Sodoma, A árvore que anda. Nossa pesquisa é de caráter bibliográfico e a análise é embasada pelos pensamentos teóricos críticos de Ailton Krenak (2019), Darcy Ribeiro (1995) e Viveiros de Castro (2002) quanto às questões dos povos originários; Pierre Lévy (1999) com relação às questões de comunicação e cibercultura; Roselee Goldberg (2006), Renato Cohen (2002) e Philip Auslander (2019), com relação ao conceito de performance associada a elementos do discurso e da questão da identidade. Para a análise das imagens utiliza-se a teoria poética de Bachelard, a noção de contexto de Bakhtin e os princípios do alfabetismo visual de Donis. A. Dondis (2003). O corpus do trabalho consiste num recorte da obra performática de Uýra Sodoma, personagem criada pelo indígena Emerson Pontes Munduruku.

Palavras-chave:

Performance. Povos indígenas. Uýra Sodoma.

ABSTRACT

Considering the current context, in which the exchange of information and sharing of problems occur at globalized scale, we observe that native peoples, through the internet, publish their artistic works and messages in connection with the universal human condition in its urban and global dimensions. In this sense, indigenous artists dialogue with aesthetics born in large urban centers, appropriating their styles and, at the same time, communicating their specific worldview, of interest to all humanity, as they approach themes such as preservation of nature and respect for the diversity of life. Our objective is to present an analysis and critical reflection on the formal and thematic dimensions of the performance art of the indigenous artist Emerson Pontes Munduruku, that gives life to the *drag queen* Uýra Sodoma, The tree that walks. Our research is bibliographic and the analysis is based on the critical theoretical thoughts of Ailton Krenak (2019), Darcy Ribeiro (1995) and Viveiros de Castro (2002) regarding the issues of native peoples; Pierre Lévy (1999) in relation to communication and cyberculture issues; Roselee Goldberg (2006), Renato Cohen (2002) and Philip Auslander (2019), regarding the

concept of performance associated with elements of discourse and the question of identity. For the analysis of the images, the poetic theory of Bachelard, the notion of context of Bakhtin and the principles of visual literacy of Donis A. Dondis (2003). The corpus of the work consists of a cut of the performance work of Uýra Sodoma, a character created by the indigenous Emerson Pontes Munduruku.

Keywords:

Performance. Indian people. Uýra Sodoma.

1. Introdução

Esse artigo foi produzido no contexto de estudos do grupo de pesquisa em Literatura, Arte e Mídia na linha de Estudos Interartes do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), *Campus Araguatins*, intitulado “Poéticas discursivas em textos de autores representativos dos povos originários brasileiros”.

O *corpus* desse trabalho consiste num recorte da obra performática “Mil (quase) Mortos: Boiúna”, de Uýra Sodoma, personagem *drag queen* criada pelo artista indígena Emerson Pontes Munduruku.

Na segunda parte do nosso trabalho, intitulada *Contexto histórico e político da situação indígena*, discorremos sobre como o processo de colonização afeta da mais diversas formas os povos indígenas através do genocídio e do etnocídio continuado desses povos.

Na terceira parte, *Ciberespaço*, tratamos da emergência dos novos espaços de comunicação cibernética⁵⁸ utilizados para a disseminação da diversidade discursiva na atualidade.

Na quarta parte, intitulada *Perspectivismo ameríndio*, abordamos a teoria do “perspectivismo”, ensinada pelo antropólogo Viveiros de Castro, que trata da concepção de mundo básica dos povos ameríndios caracterizada pela pessoalidade espiritual de todos os seres.

Na quinta parte, *Performance e Fotografia*, apresentamos o conceito de arte performática em proximidade com a documentação

⁵⁸ “A noção original de *cybernetics*, ‘cibernética’, foi uma elaboração teórica da relação entre informação, comunicação e controle em sistemas específicos. A palavra e a definição foram propostas pela primeira vez pelo matemático radicado norte-americano Norbert Wiener em seu livro *Cybernetics*, de 1948. A palavra ‘cibernética’ vem do grego *kybernos*, ‘controle’ [...]. Uma das noções fundamentais da cibernética é a ideia de retroalimentação ou, como é de uso mais comum, *feedback*. A noção de *feedback* refere-se ao fluxo contínuo de informações e respostas trocadas entre os elementos de um sistema na coordenação de suas ações.” (MARTINO, 2014, p. 21-2)

fotográfica resultando na fotoperformance presente no *ciberespaço* configurando o discurso de Emerson Pontes Munduruku.

Na sexta parte apresentamos análise da performance de Emerson Pontes Munduruku através de sua personagem *drag queen* Uýra Sodoma, A árvore que anda, intitulada “Mil (quase) Mortos: Boiúna”, em que são destacados os significados dos elementos visuais em consonância com o discurso de defesa da natureza, diversidade da vida e dos direitos dos povos indígenas, presentes no discurso expresso em forma de arte performática no *ciberespaço*.

2. Contexto histórico e político da situação indígena

Ao entrarmos em contato com a história dos povos indígenas na formação do Brasil é possível perceber que, desde o ano de 1500, esses povos foram, e ainda estão sendo, afetados das mais diferentes formas pela invasão da cultura eurocêntrica que se caracteriza como um fenômeno de violência em processo contínuo prolongando-se através dos séculos. Segundo Ailton Krenak (1999),

Os fatos e a história recentes dos últimos 500 anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que há 500 anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá na Amazônia. (KRENAK, 1999, [s.p.])

Darcy Ribeiro, em *O Povo Brasileiro* (1995) fala dos primeiros impactos sofridos pelos povos indígenas com a chegada dos colonizadores:

Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros. (RIBEIRO, 1995, p. 27)

Os europeus, quando pisaram na terra que hoje é chamada de Brasil, trouxeram consigo não só as doenças, mas também uma nova forma de conceber o mundo, uma política despótica, a ideia de domínio e mercantilização da terra e do homem. Esses valores foram se acentuando como

ideologia política no decorrer do tempo histórico que se dá através de um processo de miscigenação e de aculturamento dos povos originários, fazendo surgir “o povo brasileiro”, herdeiro da mentalidade hostil do europeu contra o indígena, conservadora da ideologia de destrutividade em relação aos povos nativos.

Darcy Ribeiro (1995) explica a formação do povo brasileiro através da mistura de indígenas, negros e europeus, apontando para o fato de que justamente essa própria característica de pretensa miscigenação conforma a interrogação sobre a determinação da identidade desse mesmo povo. A quem a população brasileira tem em vista o seu sentido de pertencer? Ocorre que, não existindo uma população “pura”, o brasilíndio ou mame-luco dos primeiros tempos da colonização, geralmente fruto do estupro, rejeitado simultaneamente pelo pai branco e pela mãe índia é o protótipo do povo brasileiro de hoje, qual seja, um povo definido pela via da negação de suas origens.

Assim, longe de caracterizar uma união amigável entre diferentes raças, a miscigenação com os povos da terra, à qual se juntou o negro escravizado é explicada por Darcy Ribeiro como um fenômeno superficial, de apagamento étnico forçado pela ideologia dominante, ocultando distinções reais sob uma aparente uniformidade de povo:

Índios e brasileiros se opõem como alternos étnicos em um conflito irreduzível, que jamais dá lugar a uma fusão. Onde quer que um grupo tribal tenha oportunidade de conservar a continuidade da própria tradição pelo convívio de pais e filhos, preserva-se a identificação étnica, qualquer que seja o grau de pressão assimiladora que experimente. Através desse convívio aculturativo, porém, os índios se tornam cada vez menos índios no plano cultural, acabando por ser quase idênticos aos brasileiros de sua região na língua que falam, nos modos de trabalhar, de divertir-se e até nas tradições que cultuam. Não obstante, permanecem identificando-se com sua etnia tribal e sendo assim identificados pelos representantes da sociedade nacional com quem mantêm contato. O passo que se dá nesse processo não é, pois, como se supôs, o trânsito da condição de índio a de brasileiro, mas da situação de índios específicos, investidos de seus atributos e vivendo segundo seus costumes, à condição de índios genéricos, cada vez mais aculturados, mas sempre índios em sua identificação étnica. (RIBEIRO, 1995, p. 114)

Principalmente ao longo do século XX, muitos povos indígenas, tendo suas terras invadidas e expropriadas, são obrigados a se mudar para as cidades. Se antes eles tinham um modo de vida tribal, agora, na cidade, passam a adotar forçosamente o modo de vida urbano tornando-se “índios genéricos”. Contudo, isso não os torna menos indígenas, pois o “ser índio” está além de uma característica física, pois o indígena é “um modo de ser

e não um modo de aparecer” como bem pontuou o antropólogo Viveiros de Castro (2006, p. 3). O indígena carrega consigo a identidade, a “vontade” de existir com seu modo de vida e tradição. Isso constitui, com o legado histórico, sua etnia, diferenciando-se, assim, do brasileiro.

Essa distinção é perceptível principalmente através da linguagem. Os indígenas têm em comum um discurso de preservação à vida, em que tomam toda a relação com os seres vivos em uma harmonia, igualdade, isto é, os bichos e a mata estão em paralelo com o ser humano. Desse modo não há uma noção de superioridade e inferioridade entre os seres diversos. Por meio dessa perspectiva é que se defende um modo de vida ecológico e não destrutivo, diferentemente da noção dos não-indígenas, que está pautada principalmente em uma relação utilitarista e consumista da natureza.

3. Ciberespaço

Com o advento da *internet* foram surgindo novas configurações de organização para a comunicação e novas formas de elaboração discursiva caracterizadas pela “horizontalidade” do espaço comunicativo entre aqueles que, com acesso à *internet*, discutem e dialogam diretamente entre si, sem mediação de instâncias autorizadoras, sobre diferentes tipos de assuntos. Pierre Lévy denomina o ambiente da *internet* de “ciberespaço”, esse termo foi definido por ele como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92). Neste novo espaço, pessoas que antes podiam conversar simultaneamente apenas estando fisicamente presentes umas às outras, agora passam a habitar um espaço virtual em que juntas criam e registram diferentes discursos, independentemente de onde estejam seus corpos físicos. Trata-se de um novo conceito de espaço, que “é também constituído e povoado por seres estranhos, meio textos meios máquinas, meio atores, meio cenários: os programas” (LÉVY, 1999, p. 41).

Associado às especificidades desse *ciberespaço* surge então o conceito de *cibercultura*, definido por Pierre Lévy como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*” (LÉVY, 1999, p. 17). Essa nova configuração de interação e construção cultural permite, potencialmente, o surgimento de alternativas ou novas possibilidades de solução para problemas sociais. Isso é teoricamente possível devido a um nível facilitado de articulação e comunicação rápida entre o pensamento individual e o plano coletivo por meio

da mediação do *ciberspaço*.

No contexto da *cibercultura*, as comunidades que tinham sua voz “calada”, isso é, pouco espaço ou nenhum, por entre os meios de comunicação convencional, obtiveram as ferramentas necessárias para, em nível planetário, comunicar seus valores e denunciar as mazelas vividas no mundo físico, como é o caso de Emerson Pontes Munduruku, que utiliza suas redes sociais como lugar de performance para fazer sua arte de denúncia da degradação da natureza e defesa das causas dos povos originários. Assim observa-se que é já notória a ampliação das vozes indígenas através da *internet*:

[...] na contemporaneidade, podemos observar quão poderosas são as ferramentas tecnológicas acessadas e utilizadas, poderosas pelo fato de permitirem a visibilidade para o “branco”, do indígena e de suas formas de manifestação, de autoafirmação ontológica, política, epistemológica, cultural etc., e de luta a partir desse simbolismo; poderosas, além disso, e principalmente, por possibilitarem a autoexpressão e, com isso, demarcar sua perspectiva de mundo, dialogar desde ela com outras perspectivas, resistir a partir dela em relação a outras perspectivas. [...] Desse modo, percebe-se, por parte dos povos indígenas, seus intelectuais e lideranças, uma apropriação de ferramentas antes de domínio quase que exclusivo do não-índio – escrita formal e publicação de livros, internet, rádio –, em uma reconfiguração dessas ferramentas em prol de seus próprios interesses. Vemos, assim, uma expressão político-artístico-literária no Movimento Indígena que abrange em sua causa desde o político-econômico ao estético-ontológico. A mídia não apenas se torna mais presente na divulgação da literatura indígena contemporânea no país, senão que também tem sido utilizada como ferramenta para reafirmar interesses, para gestar literatura, arte, política, economia e religião, divulgando-as para além da própria comunidade e grupo de origem. (DORRICO, 2017, p. 117-18)

A articulação do *ciberspaço* com o lugar concreto do corpo indígena tem em vista permitir alternativas para o enfrentamento de ilimitados problemas no nível físico e territorial, não deixando de habitar em um para habitar outro. Nesse sentido, Pierre Lévy ressalta que: “A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no ‘virtual’, nem a que um deles ‘imite’ o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro” (LÉVY, 1999, p. 196).

4. Perspectivismo ameríndio

Um aspecto distintivo das culturas indígenas, segundo o antropólogo Viveiros de Castro, é o “perspectivismo ameríndio” sobre o qual

fundamentam-se seus discursos e dá aos indígenas uma peculiaridade identificatória, pois é, também, por meio desse perspectivismo que esses povos se manifestam no mundo. Segundo esse ponto de vista, os seres são concebidos através da ideia de que existe “uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 241). Pode-se discernir esse ponto de vista no discurso da maioria dos povos indígenas, os quais percebem o mundo como uma unidade espiritual intrínseca de seres vivos, humanos, animais, vegetais, rios, objetos, etc., acrescentando-se a essa concepção uma noção de que todos os seres são pessoas. O mundo visível é composto por uma “diversidade de corpos” que se apresentam como vestes do espírito:

Em suma, os animais são gente, ou se veem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um envoltório (uma “roupa”) a esconder uma forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou de certos seres transespecíficos, como os xamãs. Essa forma interna é o espírito do animal: uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal. (CASTRO, 2002, p. 242-3)

O ponto fulcral da afirmação é, portanto, o “olhar” como ponto de partida para o entendimento de si e do outro, isso permite dizer que há uma incontável variedade de relações entre os seres, tornando complexa a concepção de existência pela ótica dos povos indígenas. Além disso, é perceptível que o perspectivismo aproxima o sujeito “humano” do sujeito “animal”, ambos pessoas, pois em suas particularidades se veem como pertencentes a uma relação, já que são semelhantes em espírito (intencionalidade), diferenciando-se apenas em corpos (vestes). Dessa forma, ficam em posições de iguais, diferentemente do pensamento dos não-indígenas que tomam o corpo do sujeito humano como superior ao dos animais, plantas ou rios, por ser dotado de “razão”.

A forma de “ver o outro” é, em particular, uma singularidade expressiva dos ameríndios, pois difere, contrariamente, à forma dos não-indígenas de perceberem o outro:

Os ocidentais nunca tiveram dúvidas de que os índios tinham um corpo (os animais também o têm). Os índios, por seu turno, nunca duvidaram de que os brancos tinham uma alma (os animais e os espíritos a têm também). Assim, o etnocentrismo dos ocidentais consistia em duvidar que os corpos outros tivessem uma alma como a sua; o dos índios consistia em duvidar de que almas outras pudessem ter um corpo idêntico ao seu. (TAYLOR; VIVEIROS DE CASTRO, 2019, p. 817)

Assim, enquanto os povos indígenas entendiam que os ocidentais

tinham alma, mas percebiam uma diferença entre seus corpos, e por isso acabavam por atribuir-lhes uma espiritualidade, os europeus, por sua vez, acreditavam que esses povos não a tivessem, enxergando-os como “animais” sem almas que precisavam ser catequizados. Dessa forma, a noção do “outro” a partir do perspectivismo se distingue da noção do “outro” para o pensamento “eurocêntrico” que se perpetua na maioria da população ocidental, pensamento voltado para o utilitarismo e consumismo acentuados pelo sistema capitalista de exploração da natureza e das pessoas.

O “perspectivismo ameríndio” configura, portanto, uma espécie de ponto de vista inverso ao ponto de vista eurocêntrico. É depreendido das narrativas míticas dos povos ameríndios, segundo o critério de que a natureza origina-se da cultura e não o contrário:

A condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade. A grande divisão mítica mostra menos a cultura se distinguindo da natureza que a natureza se afastando da cultura: os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos (Lévi-Strauss 1985: 14, 190; Brightman 1993: 40, 160). Os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 245)

Tal perspectivismo evidencia-se nos discursos dos povos indígenas das mais diversas formas. Um exemplo é a arte de Emerson Pontes Munduruku, que utiliza suas “montações” para transformar-se em Uýra Sodoma, uma *drag queen* que performa em espaços onde há degradação do meio ambiente, na tentativa de dar voz àquele espaço que entende como fazendo parte de si, uma “unidade de espírito”, remetendo ao perspectivismo explicado por Viveiros de Castro (2002).

Uýra Sodoma, a árvore que anda, transmite uma mensagem nuclear por meio de suas performances, qual seja, a do perspectivismo ameríndio, entendendo como vida ou espírito aquilo que abstratamente é chamado, pela linguagem eurocêntrica, de espaço, mas que é rio, floresta, céu, água, bicho, olho, barco, etc. Isto é, em tempos primórdios se ele (o espaço) pudesse falar como é recordado nas narrativas míticas, certamente pediria socorro. Um rio é percebido como uma entidade pessoal, uma entidade que abriga vida animal. A floresta degradada é também uma entidade pessoal, por isso Uýra utiliza sua performance como “voz”, pois sabe que essa característica deixou de existir nos seres objetificados com o passar do tempo, como contam as narrativas míticas.

5. Performance e fotografia

A *performance* ainda é, para muitos teóricos, de difícil definição. Para boa parte dos autores ela é considerada uma arte multidisciplinar ou híbrida. Um traço que a caracteriza é o seu aspecto de intervenção em um espaço específico através de uma ação específica, intencional e artística:

Apesar de sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser, procurar escapar de rótulos e definições, a *performance* é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma platéia não caracteriza uma *performance*; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la. (COHEN, 2002, p. 28)

Em contrapartida, Roselle Goldberg diz que “devido à sua natureza, a *performance* dificulta uma definição fácil ou exacta, que transcende a simples afirmação de que se trata de uma arte feita ao vivo pelos artistas” (GOLDBERG, 2007, p. 10).

Esse ponto esclarecido por Roselle Goldberg (2007) é importante na abordagem do processo de criação de Emerson Pontes Munduruku no desenvolvimento da figura de Uýra Sodoma, A árvore que anda. Essa própria figura não se apresenta como uma mera personagem, mas como uma entidade *drag*, exercendo a liberdade de não se definir, não se limitar, estando assim mais ligada ao processo de constituição desse conceito do que à pretensão de preencher sua definição final. De acordo com Regina Melim:

Para Stiles, performances podem ser desde simples gestos apresentados por um único artista ou eventos complexos através de experiências coletivas. Podem envolver grandes espaços geográficos, assim como diferentes comunidades, transmitidas via satélite e vistas por milhares de pessoas, ou se resumir a pequenos espaços íntimos. Performances podem ocorrer sem audiência e sem documentação alguma, ou podem ser registradas através de fotografias, vídeos e filmes, entre outros. E esses meios acrescentados às ações se tornam a base de uma forma híbrida de *performance*. (MELIM, 2008, p. 38)

Levando isso em consideração, não há porque a documentação fotográfica não ser considerada também uma *performance* quando se coloca no lugar da intervenção artística, significando a própria fotografia como ato performático. Essa inclusão da fotografia como potencial ato performático é apresentada nos seguintes termos por Philip Auslander:

Neste sentido, não é a presença inicial de um espectador que faz de um evento um trabalho de *performance*, mas o ato performativo de documentá-lo como tal. Minha sugestão é que a arte da *performance* é constituída, então, pela performatividade de sua documentação. (AUSLANDER; BARBOSA; VINHOSA, 2019, p. 346-7)

Isso se dá por uma questão ideológica : “a ideia de uma fotografia documental capaz de nos fazer acessar a realidade da performance deriva de uma ideologia geral da fotografia” (AUSLANDER; BARBOSA; VINHOSA, 2019, p. 338). Essa ideologia seria a representação detalhada da realidade. Dessa forma, a fotografia como representação da realidade acaba por substituir a própria *performance*.

Essa significação da fotografia como *performance* em si é de extrema importância no contexto das mudanças culturais ocorridas a partir da emergência do *ciberespaço* à medida que observa-se que a interação comunicativa, agora quase que inteiramente representacional através dos textos e imagens veiculados pelas telas é, ela mesma, de natureza performática, configurando a documentação fotográfica como técnica essencial de quaisquer produções artísticas (e também não-artísticas) da atualidade.

Acrescenta-se a isso o fato de que “o propósito de grande parte das documentações é tornar o trabalho do artista disponível para um público bem maior e não o de registrar a performance como um ‘ato de interação’ entre público e artista em uma situação específica” (AUSLANDER; BARBOSA; VINHOSA, 2019, p. 345).

No entanto, não perdendo de vista um aspecto central da intenção da *performance* a saber, o “choque” no espectador ou plateia, Cohen explica:

A apresentação de uma performance muitas vezes causa choque na plateia (acostumada aos clichês e à previsibilidade do teatro). A performance é basicamente uma arte de intervenção, modificadora, que visa causar uma transformação no receptor. A performance não é, na sua essência, uma arte de fruição, nem uma arte que se proponha a ser estética (muito embora, como já levantamos, se utilize de recursos cada vez mais elaborados para conseguir aumentar a “significação” da mensagem). (COHEN, 2002, p. 46)

Esse nível de intencionalidade é facilmente constatado nas performances de Emerson Pontes Munduruku, que tem em vista a transformação da realidade dos povos indígenas através da transformação do olhar do outro sobre esses povos indígenas. Uýra Sodoma, a árvore que anda, aparece em locais que para muitos é espaço de esquecimento e que passa a ter vida com aquele corpo que “denuncia” esse apagamento por meio do aparecimento da arte. Em complementaridade, a performance física se prolonga e se estende pelo *ciberespaço* através das fotografias dessas mesmas performances disseminadas pelas plataformas cibernéticas das redes sociais do artista.

6. *Uýra Sodoma, a árvore que anda*

O artista indígena Emerson Pontes Munduruku é biólogo, educador e artista performático, nasceu e cresceu em um vilarejo chamado Mujuí dos Campos no estado do Pará, próximo à cidade de Santarém. Seu trabalho surge das periferias dos centros urbanos e das florestas, dos locais de abandono e degradação, da “natureza” que não é vista, negligenciada e constantemente degradada. Ele dá vida à personagem *drag* Uýra Sodoma, a árvore que anda, uma “entidade híbrida” que ocupa tantos lugares e que faz desses, seu palco, sua vida.

Em uma entrevista para o dossiê “Urgências do Agora” da revista 4 PAREDE, o artista diz: “Minha arte visual nasce do mato e da periferia, de ser mato (indígena) e do estudo dos hábitos e habitats das coisas vivas – tudo isso se nutrindo e crescendo dentro de mim, a ponto de expressar-se: Uýra” (ELILSON, 2021, [s.p.]). Dessa forma é possível dizer que a construção de Uýra Sodoma é composta por toda a história de Emerson Pontes Munduruku, suas indignações e perspectivas, sua ancestralidade e seu conhecimento.

O artista utiliza-se de “montações” para construir a imagem de Uýra Sodoma, processo muitas vezes denominado como composição de *drag queen*⁵⁹, porém a sua transformação vai além disso, pois ele não utiliza materiais comuns, de maquiagem e vestimenta, para se transformar em *drag*. Emerson habita o espaço integralmente, visa perceber o que aquele espaço quer dizer e apropria-se dos materiais incomuns no processo de montagem, dessa forma dando vida a Uýra. Os elementos utilizados são retirados do “mato”, são plantas, terra, capim, flores, tinturas de frutos, raízes, cachos, ossos, entre outros. É importante ressaltar que esse exercício já se configura como o início de sua performance, num movimento de integração, em processo, com o espaço em que percebe vida e se faz vida.

Analisamos aqui uma performance de Uýra Sodoma que aconteceu fisicamente na cidade de Manaus, em 2019, intitulada “Mil (quase)

⁵⁹ “há de se desassociar o pensamento de que a drag queen é uma identidade de gênero, uma forma artística relacionada com a questão sexual do indivíduo. Por mais que a drag queen se apresente, na maioria das situações, em ambientes de cultura gay, a forma artística em si não se correlaciona diretamente com o conceito de identidade de gênero ou orientação sexual. [...] Em virtude das várias transformações obrigatórias em perpetuar sua existência, a drag queen se tornou um artista camaleônico capaz de uma abrupta modificação de estilos, linguagens e conteúdo. Seja na esfera espetacular como política, o artista está presente e atuante, lutando para despertar uma sociedade adormecida e se adaptando às demandas do mundo volátil contemporâneo.” (AMANAJÁS, 2014, p. 2 e 21)

Mortos: Boiúna” e constitui-se de atuações por entre os igarapés degradados da cidade. Denuncia-se a quantidade de igarapés esquecidos, poluídos e negligenciados tanto pelos poderes públicos quanto pela população, que geram a destruição dos mananciais que passam pela cidade.

A *performance* está presentes no *ciberespaço* e pode ser acessada através do endereço do artista na plataforma Flickr⁶⁰.

6.1. Mil (quase) mortos: Boiúna

Fotografada por Mateus Belém, essa performance de Uýra Sodoma ocorreu em um trecho do Igarapé do Mindu, na zona leste de Manaus-AM, no ano de 2019. Apresenta-se a seguir uma das fotos que compõe a sequência original de seis fotografias:

Figura 1: Série Mil (quase) mortos (2019). Fotografia de Mateus Belém



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/156456635@N08/49195842156/in/album-72157712136464781/>.

Nas imagens da série de fotografias aparece a figura de Uýra Sodoma centralizada, como na reprodução acima, envolta por uma enorme quantidade de lixo que está sobre o igarapé do Mindu. Nessa performance não há uma linearidade interpretativa, isto é, as fotografias podem ser vistas de forma independente de uma sequência definida.

O primeiro aspecto a ser notado é a associação da personagem Uýra Sodoma com a Boiúna⁶¹, figura recorrente em várias histórias oriundas das

⁶⁰ <https://www.flickr.com/photos/156456635@N08/49195343348/in/album-72157712136464781/>.

⁶¹ “Boiúna, mboi-una, (cobra preta), de mboia-açu (cobra-grande), é o mito mais poderoso e complexo das águas amazônicas. Cobra-grande, a princípio, tem a forma de uma sucuri ou uma jiboia comum. Com o tempo, adquire grande volume e abandona a floresta e vai para o rio. Os sulcos que deixam sua passagem transforma-se em igarapés. [...] Há ocasião em que nenhum pescador se atreve a sair para o rio à noite, pois duas vezes seguidas foi avisada a Cobra-grande. Pelos olhos que alumiam como tochas. Os pescadores foram perseguidos até a praia, somente escapando porque o corpo muito grande encalhou na areia

mitologias ameríndias. Em algumas fotografias dessa performance é possível perceber que a figura apresenta uma cauda de coloração esverdeada feita a partir de folhas, seu rosto é coberto por uma rede de pesca, à guisa de máscara, como se demonstrasse ser capturada.

O uso da máscara pelos povos ameríndios é apontado por Viveiros de Castro como tendo a função de “esconder o corpo da pessoa humana que veste a máscara emprestando sua intencionalidade ao corpo do espírito, quanto para figurar o caráter amorfo desse corpo estranho do outro, isto é, sua aparência ao mesmo tempo indefinida, não humana quanto antropomorfa” (VIVEIROS DE CASTRO, 2019, p. 805). Portanto, aqui já evidencia-se a consonância da montagem com o perspectivismo ameríndio à medida que o adorno representa a tentativa de trazer à vida um ser espiritual que, não obstante sua aparência não-humana (performatizada), é uma pessoa, tanto quanto o artista e seus espectadores, transmitindo uma mensagem de afirmação e presença da vida em sua forma espiritual. Aqui o sujeito se transborda para além da espécie humana. A máscara, como um utensílio presente em dois mundos o visível e o invisível, atua como uma roupagem outra de uma pessoa semelhante do ponto de vista espiritual. Dessa forma, quando Emerson Munduruku monta-se com os elementos da natureza, dando vida a Uýra Sodoma, tem em vista dar uma voz a pessoas outras, tais como, nesse caso específico, a Boiúna.

Assim, a figura da Boiúna seria a personificação do próprio igarapé que se transmuta a fim de ser visto pela população, esta que naturalizou o lixo como aspecto comum daquele espaço. O que Uýra faz é impactar o público com sua performance, pois, em suma, é esse o trabalho da arte performática, aqui, com o objetivo de trazer à tona o debate da degradação dos igarapés.

Nas figuras é possível perceber uma paleta de cores em que estão presentes marrom-avermelhado, preto, cinza e branco em primeiro plano e, em segundo plano se destacam o azul e o verde. Em primeiro lugar, destaca-se das demais a cor marrom, presente na própria Boiúna, realçada tanto por uma questão de posição da própria figura quanto em contraste em relação às outras cores. Marrom é a cor da terra⁶², o artista utiliza este

[...]. Eduardo Galvão confirma ter a Cobra-grande se tornado navio encantado. Misabel Pedrosa diz que a Cobra-grande mora debaixo do cemitério do Pascoal, na ilha de Marajó.” (CÂMARA CASCUDO, 1954, p. 173 e 290)

⁶² Identificada com a mãe, a terra é um símbolo de fecundidade e regeneração. Dá a luz a todos os seres, alimenta-os, depois recebe novamente deles o germe fecundo (Esquílos,

elemento para pintar todo o corpo a fim de transformar-se em Boiúna, a figura nasce, portanto, da intenção de representar a mãe-natureza ou a *Grande Mãe* na forma dessa cobra-grande da mitologia ameríndia associada à terra e, conseqüentemente à mãe. A partir disso, é possível dizer que Boiúna surge representando a vida em meio à morte, pois o lixo caracteriza a destruição, em específico a do igarapé, com isso a figura de Boiúna em sua simbologia de *Grande Mãe* emerge das águas buscando trazer de volta a vida do igarapé.

A outra cor que está em primeiro plano e que ganha destaque é o preto⁶³, que se apresenta na fotografia na forma de contorno, simbolizando assim uma força contrária à vida, presente em toda a composição da imagem, que destaca espaço degradado, destruído. Dessa forma, é possível dizer que essa cor representa tanto a morte daquele espaço (igarapé) quanto a possibilidade do surgimento de vida.

As outras duas cores que também estão em primeiro plano é o branco⁶⁴ e o cinzento⁶⁵, elas se mesclam e destacam-se de fotografia para fotografia. Ambas as cores são facilmente visualizadas nas fotoperformances. Suas simbologias (ver nota de rodapé), acabam por contrapor-se e complementar-se à morte representada pela cor preta. O branco surge

Coéforas, 127-128) Seguindo a teogonia de Hesíodo (v, 126. s) a terra (Gaia) pariu até o céu (Urano), que deveria cobri-la em seguida para fazer nascerem todos os deuses. Estes imitaram esta primeira hierogomia, depois os homens, animais; revelando-se a terra como origem de toda a vida, foi-lhe conferido o nome de *Grande Mãe*. (CHEVALIER, 1982, p. 878-9)

⁶³ [...] o preto representando as forças noturnas, negativas e involutivas... Na África negra, a cor é um símbolo igualmente religioso carregado de sentido e de poder, para eles o preto, cor da noite, é a cor também das provas, do sofrimento, do mistério. Pode ser o abrigo do adversário que espreita. Não somente podendo simbolizar algo ruim, pois como C. G Jung sublinhou o preto é o lugar das germinações, é a cor das origens, do começo, das impregnações, das ocultações, na sua fase germinativa, anterior à exploração luminosa do nascimento. (CHEVALIER, 1982, p. 275 e 277)

⁶⁴ O branco representa as forças diurnas, positivas e evolutivas. Na África negra, o branco é a cor dos mortos, sua significação ritual vai mais longe ainda: cor dos mortos, serve para afastar a morte. Atribui-se ao branco um poder curativo imenso. Frequentemente nos ritos de iniciação, o branco é a cor da primeira fase, a da luta contra a morte. (CHEVALIER, 1982, p. 275 e 277)

⁶⁵ A cor cinzenta ou gris, compostas em partes iguais, de preto e de branco, designaria, na simbologia cristã, e segundo F. Portal (Pors, 305) a ressurreição dos mortos. Entre nós, o gris-cinza é a cor de luto aliviado. Na genética das cores, o cinzento é percebido em primeiro lugar. É ele que fica para o homem no centro da sua esfera de cores. (CHEVALIER, 1982, p. 248-249)

como uma resposta de esperança, uma possível mudança que também pode ser representada pela chuva, já que o céu se apresenta nublado.

O branco e o cinzento são cores que buscam representar uma divindade, isso se dá pela posição que se encontram, estão elevados, presentes no céu. É possível perceber na imagem acima a posição da Uýra Sodoma centralizada na parte inferior, com a cabeça levemente inclinada olhando para o alto em uma intenção de fazer comunicação com a divindade, ou até mesmo sentindo uma possível resposta de mudança simbolizada na iminência da chuva, ou seja, da confirmação a esse pedido e manifestação.

Além disso, há um encontro simbólico entre três elementos essenciais da performance que são o céu⁶⁶, a Boiúna e o igarapé. É possível dizer que a Boiúna, por estar entre céu e terra, faz uma mediação entre a morte e a vida, a morte representada pelos entulhos, o lixo do igarapé, realçados pela cor preta, e a vida destacada pelo céu, pela cor branca e cinzenta, pela possível chuva como sinal de esperança.

Ainda nessa fotografia é perceptível mais um elemento essencial na composição da fotoperformance, qual seja, a ponte⁶⁷. Pela sua posição, entre o céu e o igarapé, simboliza a passagem, que pode ser entendida aqui como a clareza e a lucidez que a Uýra Sodoma tenta transmitir a essas pessoas que se encontram atravessando a ponte e parecem impactadas pelo que presenciam, o ato performático. Observar esta arte, enquanto atravessam a ponte é passar pelo processo de entendimento transformador que parte da consideração de uma natureza morta vista até então como “normal”, para uma lucidez que enxerga o absurdo dessa morte.

7. Considerações finais

A posição que se encontra Uýra Sodoma nas fotoperformances

⁶⁶ O céu é um símbolo quase universal pelo qual exprime a crença em um Ser divino celeste, criador do universo e responsável pela fecundidade da terra (Graças às chuvas que ela despeja). O céu é uma manifestação direta da transcendência, do poder, da perenidade, da sacralidade: aquilo que nenhum vivente da terra é capaz de alcançar. O simples fato de ser elevado, de encontrar-se em cima, equivale a ser poderoso (no sentido religioso da palavra) e a ser, como tal, saturado de sacralidade. (CHEVALIER, 1982, p. 227 e 228)

⁶⁷ O simbolismo da ponte, como aquilo que permite passar de uma margem a outra, é um dos mais difundidos universalmente. Essa passagem é a passagem da terra ao céu, do estado humano aos estados supra-humanos, da contingência a imortalidade, do mundo sensível ao mundo supra-sensível... (CHEVALIER, 1982, p. 729-30)

ganha destaque, o centro⁶⁸. É possível perceber essa posição em todas as fotografias, isso porque o artista busca voltar o olhar do público para si, o público mencionado refere-se tanto aos que estão presentes naquele espaço, as pessoas que transitam, quanto aos que observam a performance através das fotografias, no *ciberespaço*. A posição dessa figura é simbolicamente a força organizadora de uma intenção visando estimular uma ação de conscientização transformadora real de recuperação do espaço degradado. O fundo fotográfico, a imensa quantidade de lixo, mostra a relação do homem com a natureza, ressalta o pensamento eurocêntrico em contraste ao *perspectivismo ameríndio*, o espaço degradado que os não-indígenas criam para si e para seus iguais.

Dessa forma, a performance de Uýra Sodoma traz à tona a necessidade de olhar e discutir a preservação da natureza, a relação homem e espaço e a manifestação artística como discurso político dos povos indígenas. O trabalho de Emerson Pontes Munduruku é antes de tudo um trabalho político, sua atuação tanto no espaço físico como no *ciberespaço* permite a discussão com vistas à resolução de problemas que não estão contidos somente numa aldeia indígena, mas em todo o mundo. O artista, portanto, propicia à sociedade não-indígena, perceber a natureza como parte constituinte da preservação da vida, fazendo um trabalho de conscientização que ainda parece estar distante de ser concluído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANAJÁS, Igor. Drag Queen: um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. *Revista Belas Artes*, v. 16, p. 1-23, São Paulo, 2014.

BARBOSA, I. DE O.; VINHOSA, L.; AUSLANDER, P. A performatividade na documentação de performances, de Philip Auslander. *Revista Poíesis*, v. 20, n. 33, p. 337-52, 8 jun. 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1954.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*.

⁶⁸ O Centro é antes de mais nada o princípio, o Real absoluto, o centro dos centros não pode ser senão Deus. O centro também é símbolo da lei organizadora. A esse respeito, falaremos de poder central. É o poder organizador do Estado; num sentido superior, organiza o universo, a evolução biológica, a ascensão espiritual. (CHEVALIER, 1982, p. 219-20)

Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim e Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo: Edusp, 2002.

DONDIS, Donis A.; CAMARGO, Jefferson Luiz. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

DORRICO, Julie. A literatura indígena brasileira e as novas tecnologias da Memória: da tradição oral à escrita formal e à utilização de mídias digitais. *Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, 8 (14), 2917. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/8119>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ELILSON. Despertar-nos às florestas que dormem embaixo das ruas. 4 PAREDE, [S.l.], 16 fev. 2021. #16 URGÊNCIAS DO AGORA. Disponível em: <https://4parede.com/16-urgencias-do-agora-despertar-nos-as-florestas-que-dormem-embaixo-das-ruas/>. Acesso em: 21 set. 2022.

GOLDBERG, R. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Orfeu Negro, 2007.

KRENAK, Ailton. *O eterno retorno do encontro*. Povos indígenas no Brasil. Publicada anteriormente em: Novaes, Adauto (Org.), *A Outra Margem do Ocidente*, Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_eterno_retorno_do_encontro.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2014

MELIM, Regina. *Performance nas artes visuais*. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SODOMA, Uýra. *Série Mil (quase) Mortos*: Boiúna. 2019. Manaus-AM. Flickr. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/156456635@N08/albums/72157712136464781>. Acesso em: 03 out. 2022.

TAYLOR, A. C.; CASTRO, E. V. de. Um corpo feito de olhares (Amazônia). *Revista de Antropologia*, v. 62, n. 3, p. 769-818, [S.l.], 2019. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2019.165236. Disponível em: <https://www>.

revistas.usp.br/ra/article/view/165236. Acesso em: 9 set. 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem, e outros ensaios de antropologia*. São Paulo, Cosac & Naify: Perspectiva, 2002. 414p.

**PLAYING AND LEARNING: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
BASEADA EM JOGO DIGITAL PARA O ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA**

Michele Passos Rommel Silva (UVA)

michelerommel@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silvana.dias@uva.br

RESUMO

A tecnologia tem impactado fortemente a sociedade, especialmente com a ascensão da Internet e o massivo uso de dispositivos móveis, de modo que começamos a vivenciar um novo paradigma denominado Sociedade Digital (BELL, 1973). Os jovens estudantes, que não contemplaram essa transição do mundo analógico para o digital, conhecidos como nativos digitais (PRENSKY, 2001), nasceram e cresceram acostumados a terem o gigantesco repositório de dados hospedados nas redes a um clique de distância. Sendo assim, os métodos tradicionais de ensino se mostram ineficazes para atender a demanda desses estudantes. Docentes e instituições de ensino empenham-se em aprimorar suas práticas pedagógicas, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem por meio da aplicação da tecnologia. As principais fontes para o desenvolvimento desse projeto foram: Bell (1974); Busarello (2016); Laguna (2012); Munguba (2003); Prensky (2001); Santana (2022); Soares (2004); Vygotsky (1994). A pesquisa visamos-tratar como a gamificação do ensino é capaz de proporcionar e potencializar as competências relacionadas aos cinco eixos das práticas de linguagem estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018): oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística. Para isso, foi desenvolvido um jogo do gênero *visual novel* com o intuito de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa por meio de narrativas que promovam o debate e o pensamento crítico. Com base na aplicação do projeto em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro, o projeto apresenta resultados de uma experiência da aula gamificada, mostrando os benefícios do uso da tecnologia e do videogame na educação.

Palavras-chave:

Gamificação. Multiletramentos. Letramento digital.

ABSTRACT

Society has been strongly impacted by technology, specifically with the Internet ascension and the massive usage of mobile devices, then we started to live a new paradigm called Digital Society (BELL, 1973). Younger students called as digital natives (PRENSKY, 2001), did not watch the transition between the analogical world into the digital one, being then born and raised used to have an enormous online data repository just a click away. Therefore, traditional teaching methods seems ineffective to attend these students. Teachers and teaching institutions strive to improve their pedagogic practices, aiming to strengthen the teaching-learning process by the usage of technology. In this context, this project's main theoretical foundations were Bell (1974); Busarello

(2016); Laguna (2012); Munguba (2003); Prensky (2001); Santana (2022); Soares (2004); Vygotsky (1994). The research aims, due multiliteracy practices, to illustrate how gamification is able to provide and to potencialize skills related to the five language practices axes, as established by BNCC (Brasil, 2018): speaking, reading/listening, production (writing and multimediotic) and linguistic analysis. In order to do that, a visual novel genre videogame were developed with the objective to enforce the English Language teaching-learning process through the usage of narratives, which could be able to promote the debate and the critical thinking. Based in real application of the project in a school located at Rio de Janeiro's North Zone, its results emerge from a gamified class experience, showing the benefits of using technology and videogames for education.

Keywords:

Gamificação. Multiliteracies. Digital literacy.

1. Introdução: A tecnologia e seus impactos na sociedade e na educação

Este trabalho tem como principal objetivo analisar a necessidade de inserir, cada vez mais, a tecnologia e os jogos eletrônicos nos meios formais de ensino, visando a melhoria da prática pedagógica a partir da utilização de artefatos tecnológicos para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, em especial ao que diz respeito ao ensino da Língua Inglesa no âmbito da educação básica.

O contexto social contemporâneo atual, dominado pela tecnologia e seus serviços, que contam com redes de comunicação instantânea e seus gigantescos repositórios de dados, denominado Sociedade Digital (Cf. BELL, 1974), ascende após a Era Industrial e tornou-se mais evidente a partir da década de 2010. Os impactos tecnológicos atingiram todas as camadas da sociedade, incluindo a educação, principalmente ao considerar a chegada dos nativos digitais às instituições de ensino. Prensky (2001) denominou assim a geração de crianças que já nasceram na era da informação e que, ainda na primeira infância, adquiriram contato com computadores, celulares, tablets etc. Desconhecendo o mundo analógico e não vivenciando a sua transição para a digitalização, os nativos digitais estão acostumados a terem acesso à informação a um clique de distância. Sendo assim, métodos de ensino tradicionais se mostram ineficazes no processo de ensino-aprendizagem de nativos digitais, que encontram grande dificuldade em aprender com aulas pouco dinâmicas e que se distanciam fortemente de sua realidade.

Esse projeto fundamenta-se na Base Nacional Curricular Comum (2018), que já estabelece que o ensino das tecnologias é uma

responsabilidade da escola, além do Modelo de Educação 4.0, que define que o aluno deve ser o protagonista do processo de ensino–aprendizagem. A nova perspectiva coloca os estudantes no centro desse processo, no mesmo tempo em que o professor é visto como um mediador, não mais um mero detentor do saber, que guia o estudante até o conhecimento disposto nas redes de informação. Nesse contexto, percebemos como a tecnologia exerce um papel fundamental nesse modelo em que a educação ocorre de forma horizontal e circular.

Visando acolher as necessidades desses nativos digitais, foi desenvolvido, para esse projeto, um jogo eletrônico do gênero *visual novel* com o intuito de potencializar o processo de ensino–aprendizagem da Língua Inglesa e promover práticas de multiletramentos de forma crítica a partir do uso de videogames. A narrativa do jogo, totalmente original, foi desenvolvida objetivando exaltar aspectos da representatividade e do sentimento de pertencimento de alunos que vivem em comunidades carentes das grandes metrópoles, destoando da visão eurocêntrica predominante na maioria dos videogames mais conhecidos.

Os jogos eletrônicos têm sido, cada vez mais, reconhecidos não apenas como ferramentas de entretenimento, mas também com aqueles que são chamados de *serious games*, ou “jogos sérios”, que têm sido bastante utilizados para treinamentos de controladores de voos, paramédicos etc., como ferramentas educacionais, pois promovem o raciocínio e a psicomotricidade por meio da ludicidade. Os videogames são capazes de instigar o interesse dos alunos digitais, que reconhecem todo seu valor no âmbito do lazer, tornando o aprendizado algo divertido, além de poder servir como uma ferramenta de apoio para o docente. O nome do jogo desenvolvido no âmbito desta pesquisa, *Playing and Learning*, foi escolhido por justamente atribuir o momento de aprendizado com a diversão, ao envolver o estudante em uma atividade lúdica.

Esse projeto pôde ser aplicado em uma escola da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, na qual mais de 90% nunca frequentou um curso regular de Língua Inglesa, apoiando-se unicamente no ensino oferecido pela instituição. A partir dos resultados obtidos, foi possível identificar os benefícios do uso da gamificação e da tecnologia, em conjunto, com a aplicação de *videogames* no processo de ensino da Língua Inglesa.

2. *Playing and Learning: o gênero visual novel e a narrativa interativa*

Os jogos eletrônicos já fazem parte da cultura da Sociedade Digital e, diferentemente do fenômeno que eclodiu na década de 1980 e seguiu por 1990, que exigia um alto poder aquisitivo para a compra de um console que executasse os jogos, ou até mesmo um computador pessoal, hoje os jogos eletrônicos se encontram cada vez mais baratos e acessíveis. Isso se deve ao fato de que há inúmeras mudanças do mercado, no qual acessos virtuais podem valer tanto quanto dinheiro real, além da massiva especialização de desenvolvedores de jogos, dos mais diferentes gêneros, que divulgam seu trabalho.

A escolha do gênero *visual novel* se baseia em sua semelhança com os livros. É notável a eficácia da adoção de um livro paradidático durante a aquisição das competências de leitura, já que todos os alunos estão, ao mesmo tempo, focados em um determinado tema. Eles funcionam como importantes ferramentas, não apenas para o ensino literário, mas também para a formação do cidadão, levando à reflexão e ao debate que deve ser proposto pelo professor mediador. Mais ainda, jogo aborda temas sociais, de grande relevância, que trazem mensagens benéficas e reflexivas, com histórias e personagens representativos para os estudantes, auxiliando na sua formação como leitor crítico e questionador.

Afinal, quando refletimos sobre a importância do ensino de línguas, é preciso relacionar que, além das competências de leitura e escrita, o desenvolvimento de seu uso e de suas práticas sociais é fundamental no processo de letramento (e, ampliando um pouco mais, de multiletramentos), que precisa se alinhar ao processo de alfabetização, como Magda Soares defende:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2004, p. 47)

Jogos eletrônicos geralmente possuem narrativas completas que agregam uma enorme variedade de temas. No caso do *visual novel*, traduzido livremente para a língua portuguesa como “romance visual”, é um gênero de jogos eletrônicos que é focado primordialmente na leitura de textos, além da realização de escolhas. O jogador assume o papel de protagonista e, em diversos momentos, precisará optar entre escolhas que podem alterar o rumo dos personagens, incluindo aquele que o representa, além de todo o curso da história.

A tomada de decisão, a melhor escolha a ser feita, é o que define os caminhos da narrativa desse estilo de jogo, pois, nesse gênero, o texto se torna o cerne de toda experiência já que, diferente de muitos jogos que exigem habilidades que envolvam mais o uso de reflexos, os jogos do gênero *visual novel* dependem que o jogador desenvolva boas habilidades de leitura para compreendê-lo e seguir o curso mais favorável da história, sendo surpreendido por eventos que poderão alterar drasticamente o roteiro. Como estabelecido por Alves:

O estudo e análise do gênero *visual novel* permite repensá-lo para criar diferentes finalidades para este modelo de jogo que, apesar de rústico é considerado bastante versátil e adaptável para vários temas. Sendo assim, foi levantada a hipótese de usufruir deste modelo para propósitos de impulsionar o hábito de leitura para jovens e público em geral. (ALVES; TABORDA, 2015, p. 484)

Ao adotar o gênero *visual novel* para a confecção desse projeto, levou-se em conta o forte vínculo que ele possui com o campo literário, pois, de forma interativa, narra uma sequência de eventos, apresentando diálogos e opções que podem, ou não, alterar os caminhos pelos quais a história irá seguir. Esse último fator é bastante importante, afinal, quando refletimos sobre a necessidade de instigar o pensamento crítico, o ensino do conteúdo didático não pode estar meramente solto, sem embasamento com a realidade. O conteúdo ensinado deve ser inerente à promoção da reflexão e do debate acerca de temas pertinentes aos jovens que, no caso, são o principal público-alvo do jogo, de modo que possam se reconhecer como agentes transformadores da sociedade contemporânea.

O jogo foi desenvolvido completamente na plataforma *Visual Novel Maker*, de forma procedural, ou seja, através de *procedures*, ou “chamadas” de eventos que contam com instruções que devem ser seguidas pelo programa. Para a criação dos personagens, foi utilizado o *software Mannequin*, além de programas de edição de imagem que permitiram uma customização maior, possibilitando implementar visuais, cenários e personagens pertinente à realidade dos alunos e à sua cultura, além da sonoplastia, que contou com o samba de raiz e o *funk* como principais gêneros musicais. Durante o jogo, também são propostos desafios que se relacionam com pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro. Possuindo visuais bidimensionais, o jogo traz personagens de fácil identificação, ao mesmo tempo em que aborda situações que fizeram ou fazem parte das vidas dos estudantes, tendo o aprendizado da Língua Inglesa como agente transformador da realidade dos personagens – o que servirá como aspecto motivacional para a aprendizagem e o empenho dos alunos.

3. Metodologia de pesquisa

Apesar de fundamentalmente se caracterizar como uma pesquisa experimental aplicada através do modo antes-depois, serão trazidos dados obtidos também através de pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa. Sobre a pesquisa experimental, vale esclarecer:

A pesquisa experimental constitui o delineamento mais prestigiado nos meios científicos. Consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Trata-se, portanto de uma pesquisa em que o pesquisador é um agente ativo, e não observador passivo. (GIL, 2017, p. 48)

Como houve a oportunidade de aplicar o projeto e realizar a pesquisa com mais um grupo, além do que estava planejado, trazendo resultados passíveis de comparação, também podemos classificá-la como uma pesquisa comparativa.

Devido à análise de dados referentes ao contexto social, afirmações e comportamentos dos participantes da pesquisa, também podemos defini-la como uma pesquisa qualitativa, que, segundo Creswell (2007), é definida como:

Aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. (CRESWELL, 2007, p. 35)

Também podemos caracterizá-la como uma pesquisa bibliográfica, já que é de extrema importância embasarmos os estudos acerca da importância da utilização do livro paradidático no processo de construção do aluno como leitor e, por conseguinte, pensador crítico. A pesquisa bibliográfica também nos auxilia no que diz respeito à compreensão da mudança de paradigma do contexto educacional na sociedade contemporânea.

A pesquisa possui cunho colaborativo, tendo em vista que seus resultados poderão ampliar as possibilidades de uso de recursos tecnológicos, beneficiando, assim, o processo de ensino-aprendizagem, tanto para docentes, quanto para alunos nativos-digitais.

4. Aplicação da pesquisa: a aplicação prática do videogame na sala de aula

A pesquisa foi aplicada em uma escola particular da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Infelizmente, devido à extensa burocracia encontrada para a aplicação do projeto em escolas públicas, não foi possível realizá-la nesse contexto, como havia sido inicialmente planejado. Porém, a análise preliminar trouxe um cenário bastante similar ao desejado quando o projeto foi estabelecido, já que a instituição adotada se localizava em uma área que carece de recursos e integra alunos residentes da comunidade próxima e que nunca tiveram a oportunidade de estudar a Língua Inglesa fora da educação formal. Apesar de ser uma escola particular, a instituição localizada no bairro de Vicente de Carvalho oferece mensalidades a preços bastante acessíveis. Muitos alunos que não conseguem vaga nas escolas municipais da proximidade se matriculam no instituto que possui mais de 50 anos, atuando com turmas do Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

A região que abriga a escola é marcada pela crescente violência na cidade do Rio de Janeiro. Nos dias em o projeto foi implementado, foram registrados tiroteios e relatos de assaltos com uso de arma de fogo em uma distância menor que 100 metros da instituição. Em cada sala de aula na qual é ministrada a disciplina da Língua Inglesa, há um computador ligado a um projeto e lousa branca, porém, com organização verticalizada – com todas as cadeiras dos estudantes voltadas ao quadro e à mesa do docente. Apesar de haver espaço para murais ou exibição de outros materiais visuais, eles não eram utilizados.

O projeto foi aplicado em duas visitas realizadas na instituição. A primeira foi fundamental para obter a aprovação da diretoria com a apresentação do projeto junto a dois docentes, das turmas de sexto e de nono ano, nas quais a aula gamificada seria aplicada. Foi apresentado um guia, possuindo aproximadamente dez páginas, que explicava a proposta, o objetivo principal do jogo, seu papel como um livro paradidático interativo e uma breve ficha sobre a história e os personagens.

A aplicação ocorreu na segunda visita à instituição. Essa experiência com turmas, mesmo com idades e níveis de ensino bastantes próximos, se mostrou muito proveitosa, especialmente porque trouxe dados que já denotam uma grande diferença nos processos de acomodação no que diz respeito ao uso da tecnologia entre um grupo e outro. É possível perceber como um pequeno espaço de tempo, atrelado à gigantesca evolução tecnológica, provoca impactos que refletem nesses alunos como se cada grupo

fizesse parte de uma geração distinta, apesar de ambos serem nativos digitais, subdividindo essa geração que se reinventa e surge, cada vez mais, integrada à tecnologia.

A turma de nono ano possuía 19 alunos, sendo que 10 são do sexo feminino e 9 são do sexo masculino, possuindo idades entre 11 e 12 anos. Durante a experiência didática, porém, havia apenas 14 em sala. Já a turma de sexto ano possuía 20 alunos, na qual 9 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino, possuindo entre 14 e 15 anos, sendo que apenas 15 participaram da pesquisa. A quantidade de alunos participantes muito próxima em ambas as salas ajudou bastante em termos comparativos.

Ambas as turmas pareceram curiosas em relação ao projeto e demonstraram demasiado entusiasmo quando souberam que seria abordado o tema “jogos eletrônicos”. Os alunos ficaram animados ao ouvirem sobre a possibilidade de utilizar *videogames* na sala de aula.

A primeira parte da pesquisa consistia, além da apresentação do projeto, na captura de dados que trouxessem informações relevantes quanto ao prévio conhecimento tecnológico, tanto dos discentes quanto do docente que ministra a língua inglesa naquela turma. A partir do preenchimento do formulário de Prévia Experiência Docente, os professores traçaram, além do perfil da turma, já descrito na seção anterior, dados referentes a sua experiência como docente com o uso da tecnologia.

Ambos os professores declararam como as maiores dificuldades que seus alunos enfrentam no processo de ensino-aprendizagem: a falsa crença de incapacidade que possuem, geralmente vendo o domínio da língua inglesa como algo impossível; e a dispersão ou inquietude dos alunos, que costumam perder o foco nas aulas ao se atentar ao conteúdo de celulares e conversas com colegas.

É bastante importante analisarmos como esses fatores de desmotivação têm relação não apenas com a baixa autoestima dos alunos de regiões mais carentes, os quais acreditam não possuir capacidade de aprender o idioma; mas também com as necessidades dos nativos digitais, já que aparelhos eletrônicos capturam sua atenção rapidamente. *Smartphones*, os celulares inteligentes, estão fortemente integrados à vida dos nativos digitais, ao passo que as aulas em formato mais tradicional, muitas vezes, lhes soam desinteressantes. Dessa forma, percebemos a importância de inserir esses recursos tecnológicos à prática pedagógica, visando instigar o interesse dos alunos.

Como etapa anterior à aplicação do *software*, os discentes também responderam uma série de perguntas a partir do formulário Prévio Conhecimento Tecnológico dos Alunos, o qual visava trazer informações sobre sua experiência com jogos eletrônicos, como eles impactam suas vidas, seus hábitos de leitura e fatores de motivação e desmotivação que possuem ao aprender a língua inglesa.

A aplicação da aula gamificada foi recebida com intenso entusiasmo. Os alunos vibravam e se interessavam pelos personagens, apontando semelhanças físicas e se surpreendiam ao ver um jogo que parecia próximo à sua realidade. Nos momentos de interação, em especial a turma do sexto ano, as respostas eram debatidas com afinco. Durante a execução do projeto, foi possível ouvir comentários em que comparavam personagens aos seus colegas, que sorriam e se sentiam, nitidamente, felizes com a comparação. Aspectos de seu dia a dia também foram comentados: “*Tá atrasado igual a M, todo dia!*”, apontou C. para M., que riu confirmando estar sempre em situação semelhante ao personagem.

Após a execução prática, os alunos e docentes responderam os formulários de “Resultados” que ilustravam suas percepções após a aplicação da aula. No caso dos docentes, eles eram questionados quanto à qualidade do material que assistiram e responderam de forma positiva à possibilidade da utilização do videogame como mais uma ferramenta pedagógica. Afirmaram também que o jogo auxiliou os alunos a internalizarem o conteúdo e que estavam bastante motivados com a experiência. Quanto aos discentes, foi questionado sobre a qualidade do jogo, sobre seu interesse em adotar mais jogos, como o apresentado, nas aulas de Língua Inglesa. As respostas foram unanimemente positivas.

Ainda no que diz respeito à representatividade, foi questionado aos alunos se eles puderam identificar, no jogo eletrônico, itens que ativassem suas memórias como pessoas, cenários, costumes, músicas que ouvem no dia a dia etc. Novamente, a resposta foi unânime e 100% dos alunos afirmou identificar sua própria comunidade no projeto. Ao ver o primeiro cenário aparecer, I. questionou: “Essa favela é o Juramento? Tinha que ser o Juramento!”, reclamou ao ver que Washington falava que morava na Favela da Rocinha, preferindo que o personagem vivesse na comunidade próxima à instituição.

Questionados quanto aos aspectos que mais lhe agradaram no jogo, L., do nono ano, afirma que gostou do *design* das casas. B., que também faz parte da turma do nono ano, afirmou: “Adorei o linguajar porque eles

falam como a gente fala, mesmo.”, revelando que a utilização da norma coloquial foi bem empregada e aproximou os alunos do jogo. Também foram elogiados o gráfico e os personagens. Como ponto negativo, os alunos do nono ano apontaram as cores das roupas, alegando que gostariam que fosse possível trocar as vestimentas e que houvessem opções de camisas de uniformes de times de futebol. Alegando que não seria possível devido ao uso de direitos autorais e o jogo estar sendo desenvolvido com recursos completamente gratuitos no que diz respeito ao som e à imagem, foi proposto que os alunos desenhassem brasões e bandeiras de times fictícios, que poderão ser adicionados em futuras revisões do jogo, validando, assim, a criatividade e a prática artística dos discentes.

5. Considerações finais

Os resultados, bastante positivos, ilustram como os alunos se sentiram acolhidos e extremamente engajados durante a experiência de aprender a partir de um jogo que traz, além do conteúdo a ser transmitido, uma narrativa que exalta sua realidade com o intuito de motivá-los a transformá-la.

Podemos concluir que a capacidade de utilizar o letramento digital e a disponibilidade de diferentes mídias que agregam conteúdo literário, agora de forma interativa, abre um leque de oportunidades que visa melhorar a *práxis* pedagógica do docente, que precisa estar integrado com a tecnologia. Os livros paradidáticos precisam ser adotados constantemente e, sendo praticamente impossível afastar os jovens dessa realidade digital, é preciso revelar a eles que, através da tecnologia, é possível também buscar conhecimento, utilizando inúmeras formas que empreguem recursos multimídia. Livros paradidáticos podem ser digitais, interativos e dinâmicos, como esses alunos, nativos digitais, necessitam.

Mesmo com a ascensão e o barateamento de dispositivos tecnológicos, precisamos refletir sobre a democratização do acesso à tecnologia. Sendo assim, é fundamental que escolas disponibilizem computadores e acesso às redes para que os alunos não dependam de recursos próprios, os quais, em sua maioria, são inexistentes. Afinal, a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta de inclusão, encurtando distâncias e se tornando acessível a todos, como instrumento de comunicação e repositório de dados que devem ser, a partir do auxílio do docente, capturados pelos alunos e, com seu apoio, transformados em conhecimento.

Através da tecnologia como ferramenta de inclusão, devemos romper barreiras sociais, oportunizando o ensino da Língua Inglesa, combatendo o fracasso escolar ao promover o ensino lúdico e instigante, além de eficaz, ao utilizar recursos tecnológicos que tanto atraem os nativos digitais, como os jogos eletrônicos que, além de desafiadores, apresentam um forte valor literário e promovem o debate e o pensamento crítico, visando potencializar o processo de ensino–aprendizagem.

Dessa forma, estaremos formando não apenas nativos digitais, mas cidadãos digitais questionadores e capazes de utilizar a tecnologia não apenas a seu favor, mas também visando o bem-comum. Ademais, pode-se empregar, de modo autoral, as novas tecnologias, manipulando-as para desenvolver mais ferramentas que atuem com o intuito de romper fronteiras, sejam estas idiomáticas, culturais, sociais ou até mesmo educacionais, diminuindo distâncias, sejam essas físicas ou lógicas, tendo como principal objetivo transformar o conhecimento em algo cada vez mais democrático e acessível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. G.; TABORDA, P. K. Visual Novel: A evolução do gênero e sua aplicação para desenvolver o hábito da leitura. In: XIV SBGAMES. Teresina (PI), 2015.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2003.

BRANDON, A. *Audio for games, planning, process and production*. Berkeley, CA: New riders, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BORGMAN, Christine L. *From Gutenberg to the global information infrastructure: access to information in the networked World*. Cambridge: MIT Press, 2000.

BORUCHOVITCH, E.; GUIMARÃES, S. E. R. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n. 2, p. 143-50, 2004.

BUSARELLO, Raul Inácio. *Gamification: princípios e estratégias*. Raul

Inácio Busarello. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, N. S. A.; MELO, E. A. A. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2, p. 195-209, Campinas, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643635>. Acesso em: 09 set. 2021.

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

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HUIBERTS, S. *Captivating sound: the role of audio for immersion in computer games*. Utrecht: Utrecht School of the Arts, 2010.

LAGUNA, AlziraGuimar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, n. 2, p. 43-52, São Paulo, aug. 2012.

MENEZES, EbenezerTakuno de. Verbete paradidáticos. In: _____. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <https://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>. Acesso em: 10 out 2021.

MUNGUBA MC et al. Jogos Eletrônicos: Apreensão de Estratégias de Aprendizagem. *Revista Saúde*, 2003. Disponível em: http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo7.pdf. Acesso em: 22 apr. 2022.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *Onthehorizon*, MCB, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

SANTANA, L. S. A.; BARROS, M. da S. *A Importância do Ensino de Inglês para Crianças*. Monografia (Graduação em Letras: Português/Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Itapuranga, 2002.

SILVA, S. Conheça as metodologias que prometem revolucionar a forma de aprender e ensinar, tornando o aprendizado mais dinâmico e as aulas

mais interessantes para os alunos. *Revista Educação*, Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/07/15/aprendizagem-ativa/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VANNUCCHI, Hélia. *A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Outras fontes:

SIOUX GROUP (2019). Pesquisa Games Brasil 20. Disponível em <http://pesquisagamebrasil.rds.land/painel-gratuito-2020>. Acesso em: 22 apr. 2022.

STAM R.; BURGOYNE R.; FLITTERMAN-LEWIS S. *New Vocabularies in Film Semiotics*. Routledge, 1992.

**POESIA COMO UM GÊNERO EXPRESSIVO
PARA O DESEMPENHO DA LEITURA
NUM CONTEXTO EDUCACIONAL**

Maria dos Remédios Andrade Ribeiro Barros (UEMS)
mhariapm@hotmail.com

RESUMO

A poesia consegue exprimir os mais raros sentimentos que homem pode exalar, é um gênero que por sua natureza faz parte da vida dos seres pensantes e no Brasil ganhou várias performances de trabalho. Tem uma estrutura que a segue e seus temas são diversos, é um gênero literário escrito, mas não perde a oralidade na sua essência, pode ser rimado ou não, como os cordéis, tem origem popular ou das classes mais abastadas. É importante ressaltar que o ensino voltado para o pleno desempenho da leitura, com o uso de um gênero discursivo como a poesia, fica mais dinâmico no contexto educacional, não considerando apenas a estrutura da língua (seus aspectos formais), mas também os processos de interação social que se realizam por meio das produções de linguagem, nas diversas esferas de atuação social. Conforme proposto por Marcuschi (2008), ao definir os gêneros discursivos, afirma que não há possibilidade de comunicação verbal utilizando a língua que não seja através de gêneros discursivos que se materializam linguisticamente em textos. A partir disso, esse estudo faz um apanhado histórico da educação brasileira com o modelo Jesuítico, passando pela Leitura escolarizada, a Literatura no papel educacional, até chegar na formação de Leitores e o papel do professor.

Palavras-chave:
Literatura. Leitura. Poesia.

ABSTRACT

Poetry manages to express the rarest feelings that man can exhale, it is a genre that by its nature is part of the lives of thinking beings and in Brazil it has won several work performances. It has a structure that follows it and its themes are diverse, it is a written literary genre, but it does not lose the orality in its essence, it can be rhymed or not, like the strings, it has popular origins or from the wealthier classes. It is important to emphasize that teaching aimed at the full performance of reading, with the use of a discursive genre such as poetry, becomes more dynamic in the educational context, not only considering the structure of the language (its formal aspects), but also the processes of social interaction that take place through language productions, in the various spheres of social action. As proposed by Marcuschi (2008), when defining discursive genres, he states that there is no possibility of verbal communication using language other than through discursive genres that materialize linguistically in texts. From this, this study makes a historical overview of Brazilian education with the Jesuit model, going through schooled Reading, Literature in the educational role, until arriving at the formation of Readers and the role of the teacher.

Keywords:
Literature. Poetry. Reading.

1. Introdução

A poesia é uma das formas que o poeta tem de exprimir a arte dentro de um contexto filosófico, envolvendo-se com o leitor, do qual vivencia a arte produzida através de um conjunto de palavras, do poeta, que busca a interação com o meio e com a arte que emana a cada jogo de ideias. Mas a poesia além de ser arte e cultura, é também, uma forma de se vivenciar e aprender ainda mais sobre a língua num contexto educacional.

Sorrenti (2009) afirma: “Ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.”.

A autora mostra que há um grande poder criativo e inovador do poema, em formar sentidos de acordo com as mais variadas possibilidades de se interpretar um contexto, dialogando com o poeta, o leitor irá fazer uma grande viagem na literatura, pois a literatura tem o poder de criar, recriar o mundo ao seu redor.

No Brasil colonial, ainda foi marcante o modelo agroexportador, do qual enviava a metrópole grande parte da matéria prima, fato este que perdurou durante muito tempo. A educação brasileira sofreu grande influência da Corte Portuguesa que enviou os Padres Jesuítas com a missão de catequizar e educar os habitantes que aqui viviam, mas em especial os povos indígenas.

Magnani (2011) faz menção ao modelo jesuíta:

Com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, inicia-se um tipo de educação baseada nas “escolas de ler e escrever”, com finalidades de catequese e instrução. Em 1599, é publicado o *Ratio Studiorum* (organização e plano de estudos da Companhia de Jesus), e por essa época já se mostrava falido o plano inicial preocupado principalmente com os indígenas. A educação jesuítica acaba se destinando aos filhos dos colonizadores, de senhores de engenho, enfim, aos meninos pertencentes as famílias privilegiadas. Era o único meio de instrução e formação intelectual, e para ele se dirigiam mesmo os que mostravam vocação sacerdotal. Além do que, ser letrado conferia elevada posição social. (MAGNANI, 2011, p. 13)

A autora afirma que a educação dada aos povos indígenas pelos Padres Jesuítas ficou em segundo plano por vários fatores, dando lugar as classes e famílias mais privilegiadas daquela época, como os filhos dos colonizadores. Ainda segundo Magnani a escola humanística do tipo clássico marcou as origens do ensino no Brasil.

Essa educação colonial jesuítica desenvolveu no início uma

herança cultural marcada por tendência literária e retórica. Esse modelo educacional que os Jesuítas implantaram, trouxe no seu bojo a literatura clássica e tendências cheias de retóricas que com o tempo foram sofrendo mudanças.

A realidade educacional atualmente, mostra números insatisfatórios no quesito habilidades que envolvam a leitura e produção textual, das quais são habilidades imprescindíveis para desenvolvimento de todas as disciplinas escolares. A grande maioria dos educandos sabem decodificar a escrita, porém não conseguem entender seu uso num contexto, pois falta a compreensão e prejudicando assim, o pleno desenvolvimento da língua, ficando muitas vezes num nível insatisfatório de sua faixa etária educacional.

Nesse entendimento Micotti (2009) considera que se evidencia o chamado “semianalfabetismo” ou “analfabeto escolarizado”, em que o educando aprendeu a ler, mas não sabe o contexto, não consegue se articular com a escrita, permanecendo marginalizado na escola.

A escola agindo dessa forma ganha mais uma responsabilidade a ser sanada, que é de integração do educando marginalizado, em que terá que trazê-lo para o mundo do letramento literário, para isso precisará de um planejamento e promoção de ações que desenvolvam as competências e habilidades de leitura e escrita.

Desenvolver as habilidades que envolvam o pleno desenvolvimento da escrita e produção textual é muitas vezes um sonho que muitos professores que trabalham diariamente com a língua, porém, muitos deles acham que jamais irão conseguir o pleno êxito dessa difícil tarefa.

Conforme Magnani (2011):

A falta do hábito e gosto pela leitura, por parte de crianças e jovens, era um desses temas e relacionava-se diretamente com as denúncias dos problemas educacionais, tendo passado a motivar um considerável conjunto de iniciativas, em nível governamental, editorial e acadêmico, tais como: projetos de iniciativa à leitura, expansão do mercado editorial de livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantojuvenil, associações de leitura e desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. (MAGNANI, 2011, p. xiv)

A autora ressalta que houve mudanças políticas importantes e que ressignificaram profundamente a educação, das quais foram movidas pelas problemáticas educacionais que envolviam a falta do hábito de ler por parte de crianças e adolescentes no ambiente educacional, surgindo posteriormente, novas formas de se trabalhar a língua através de projetos que

envolviam a leitura.

Esse processo de reformulação das práticas que envolviam a leitura no ambiente educacional, oriundas de pesquisas acadêmicas ao longo de anos de estudos, trouxeram como consequência positiva uma expansão e crescimento do mercado editorial de livros, pois a leitura começou a se expandir de forma mais atrativa e dinâmica e precisava de um mercado que suprisse tais demandas.

No Brasil a produção acadêmico-científica sobre gênero ganhou impulso somente a partir de meados de 1980 com a expansão dos cursos de pós-graduação. Magnani (2011) faz um apanhado das significativas mudanças dentro do contexto literário, vejamos:

[...] do ponto de vista dos estudos literários, enfatizava-se a necessidade de pressupostos e procedimentos de investigação buscados à história, teoria e crítica literárias – marcadas sobretudo pela tendência estruturalista e histórico-sociológica – que propiciassem discussão da esteticidade dos textos do gênero como fator de superação das marcas pedagogizantes características desses textos e advindas de sua relação original com a educação e a escola. (MAGNANI, 2011, p. xiv)

A autora ressalta que partir de 1980 houve mudanças no contexto literário que trouxeram para literatura tendências com base no estruturalismo, buscando a história como base investigativa.

Há um estigma que somente os professores de Língua Portuguesa podem e devem trabalhar com os gêneros discursivos, ficando as demais disciplinas a parte dessa obrigação, porém todas as disciplinas estão interligadas pelo uso da língua e precisam interagir. Um gênero discursivo faz parte do ambiente educacional, logo se vê que há uma necessidade de ser trabalhado e aperfeiçoado por todos que fazem parte do contexto educacional.

Bakhtin (2016) reafirma os campos da atividade humana que envolve o uso dos gêneros discursivos:

Todos os campos da atividade humana estão interligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto aos campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetuou-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2016, p. 11)

Os estudos de Bakhtin mostram que a linguagem é inerente ao ser humano, pois assim o homem consegue exprimir de diferentes formas a

comunicação e o desenvolvimento da língua em uso, chamando de enunciados as variadas formas de emprego da língua, ou seja, os gêneros discursivos são determinados pela esfera discursiva e estão presentes em toda atividade comunicativa humana.

Sorrenti (2009) afirma:

A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar e dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra. (SORRENTI, 2009, p. 19)

A autora demonstra que se vivenciar o gênero poesia é uma forma de se encarar o mundo, trabalhando o ritmo de vida que muitas vezes é atribulado e que deixa passar os detalhes importantes, como por exemplo, o uso da palavra que pode possibilitar muitas transformações.

A poesia é um gênero discursivo bastante atraente para ser trabalhado na escola, pois traz a história, os costumes dos povos através dos tempos, traz arte com suas performances, traz o ritmo que é a produção artística do homem.

2. *Linguagem oral no espaço escolar*

As práticas pedagógicas que utilizam os gêneros orais na escola estão cada vez mais significativas na aprendizagem mais dinâmica da língua, sendo esse tema objeto de pesquisa na área da linguagem.

Nos estudos de Anna Christina Bentes sobre linguagem oral no espaço escolar, a autora faz questionamentos sobre o papel do professor de Língua Portuguesa:

a) quais princípios teóricos-metodológicos devem ser assumidos, ao se trabalhar a oralidade na sala de aula de Língua Portuguesa, de forma a se apresentar, perceber e discutir as relações de constituição conjunta entre a fala/oralidade e escrita/letramento.

b) quais práticas e/ou gêneros orais devem ser trabalhados em sala de aula de língua materna e/ou na escola, de forma a se evitar o estabelecimento de um “conflito de interesses” entre o trabalho com o “oral” e o trabalho com a “escrita” na escola. (MEC, 2010, p. 130)

A autora faz alguns questionamentos dos quais são importantes para escolha dos teóricos, da metodologia mais adequada e quais as melhores práticas a serem utilizadas de acordo com a turma de alunos, sendo

isso necessário para se ter um melhor rendimento escolar.

Entre as diversas expressões populares que mais interesse oferece, a poesia ganha lugar de destaque, principalmente a poesia popular que usa da oralidade como força maior de expressividade.

Luyten (1986), “as manifestações populares vão dar-se, em sua grande maioria, de forma oral.” Luyten confirma o que a história já mostra ao longo dos anos, que é natural o homem utilizar a oralidade para se comunicar e as manifestações de cunho artístico-literário não seriam diferentes, pois demonstram espontaneidade comunicativa, fator predominante da oralidade.

Sousa e Seba (2011) e poesia oral:

A circulação da poesia oral é um fenômeno comum a todas as culturas. Mesmo as culturas letradas, como a nossa, não deixam morrer, ou se apagar da memória as parlendas, as canções, os brincos, as quadras, os dísticos e os trava-línguas. Todo esse repertório se fixa em nossas mentes pela musicalidade, pelo caráter brincalhão, e, sobretudo, por nos suspender um pouco de trabalho duro, das dificuldades do cotidiano e nos colocar num regime de sonho ou de contenda, do modo mais gratuito possível. (SOUSA; SEBA, 2011, p. 49)

Os autores relatam que a poesia oral é um costume dos povos, sendo uma forma de levar cultura e conservar a história através da memória, fixando-se através da musicalidade, do caráter animado, descontraído e cheio de espontaneidade.

Marcuschi (2008) explica que a oralidade, seria uma prática social-com fins comunicativos, da qual se mostra sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. A oralidade ao ser desenvolvida no ambiente escolar seria a prática comunicativa que se materializa através dos mais diversos gêneros textuais, tornando-se mais viva a cada leitura em sala de aula, na medida que vai se aperfeiçoando ganhando mais espaço.

3. A poesia na sala de aula

A linguagem faz parte da unidade comunicativa do homem e no decorrer da história, foi se aperfeiçoando e buscando diferentes formas de interação, tendo como objetivo maior a comunicação.

Os operadores da educação estão constantemente interagindo e buscando formas de obter êxito na arte de educar e repassar o devido e

apreciado conhecimento, logo se vê que para haver transformação na relação ensino-aprendizagem, é necessário o redimensionamento na forma de se trabalhar com a linguagem.

Há um grande enfoque para a utilização do texto na aprendizagem da língua. Brandão (2011) relata a importância de se trabalhar o texto por diferentes gêneros do discurso, vejamos:

Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferente, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução. O reconhecimento disso tem levado os estudiosos da linguagem à busca dos diferentes gêneros do discurso. (BRANDÃO, 2011, p. 17 e 18)

A autora mostra a importância de se trabalhar diferentes textos, diferentes formas de textualização, em que nesse estudo privilegie a melhor interação e proximidade, dialogando e reconhecendo os diversos gêneros do discurso.

A poesia e os textos narrativos são alvo dos professores de língua portuguesa na aprendizagem e interação com as diferentes formas de linguagem, porém ainda há um impasse de muitos professores em relutarem na sua utilização, por acharem um gênero muito complexo e de difícil proximidade até mesmo com os próprios docentes.

É necessário conhecer as potencialidades que a aprendizagem com o uso da poesia no ambiente educacional pode proporcionar. As primeiras cartilhas e livros de leitura que continham esse gênero discursivo, foram trazidos para o Brasil pelos colonizadores portugueses.

Sorrenti (2009) ressalta a importância do poeta português João de Deus de Nogueira Ramos, nascido em 08 de março de 1830. Suas obras chegaram ao Brasil e foram bastante difundidas como a Cartilha Maternal (1877), da qual foi utilizada em programas de ensino das primeiras letras.

Sorrenti relata que a Educação brasileira sofreu a influência da cultura portuguesa e de seus representantes como o poeta português João de Deus, que teve suas obras utilizadas na educação infantil.

O poeta Olavo Bilac fez referências ao público infantil ao compor Poesias Infantis. Nessa obra conforme Sorrenti (2009), Bilac volta-se para o caráter pedagógico-moralista de seus poemas, ficando de lado o lúdico, a fantasia, características marcantes desse tipo de gênero, buscando assim, sempre ensinar uma lição, das quais permearam a literatura escolar da

época e influenciaram seus admiradores que também propagaram esse tipo de literatura.

Buscar o gosto e a prática de leitura deve ser algo já influenciado ainda na fase infantil, pois a criança tem maior capacidade criativa, além de ter necessidade viajar pelo mundo da literatura com seus inúmeros encantos. Cabe então a tarefa de proporcionar o conhecer literário tanto em casa como na escola, sendo a escola o ambiente muito favorável ao compartilhamento de ideias entre seus pares.

Sorrenti (2009) ressalta a escola e seu papel no incentivo à leitura: “Caberia, pois, à escola criar situações para incentivar a criatividade, a intuição e o ludismo do aluno, de modo a despertar-lhe a sensibilidade poética, como queria Drummond.” (SORRENTI, 2009, p. 19).

A leitura na escola pode ser vivenciada através da poesia, assim como outros gêneros discursivos, pode impulsionar e incentivar a criatividade, mas somente a poesia ao ser acolhida e instigada, desenvolve em seus leitores a sensibilidade poética, característica marcante de quem vira leitor e consegue decifrar o jogo das ideias que as palavras transmitem na textualidade.

O desenvolvimento da leitura da poesia, conforme Sorrenti (2009):

O desenvolvimento desse gosto não está acoplado à pura memorização ou ao estudo de regras de metrficação. O conhecimento da terminologia técnica, como rima, ritmo, censuras, redondilhas, etc., será perfeitamente dispensável nas primeiras séries escolares, sendo mais importante o próprio exercício de dizer e ouvir poemas e de participar com o poeta na identificação do seu material poético. (SORRENTI, 2009, p. 19)

A autora relata que o professor ao ensinar o que é poesia em sala de aula, não deve se fixar somente no caráter estrutural da poesia, mas principalmente no conhecimento interpretativo que a poesia traz em quem ler, para isso será preciso desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, fazendo que seu aluno aprenda a interpretar o jogo de ideias que a poesia transmite.

Nesse artigo é apresentado uma sequência didática baseada na obra *A Poesia vai à escola*”, de Neusa Sorrenti (2009). Essa sequência é algo em constante construção, portanto, poderá ser modificada e sua reconstrução levará em conta as realidades de cada escola e público alvo. Conforme segue:

1. Apresentar à turma poemas de que eles tenham afinidade e realmente gostem;

2. Treinar em turma de alunos a leitura do poema individual e em grupos com a expressão que ele desperta: lirismo, humor, alegria, melancolia, tristeza, dor, indignação...
3. Leitura oral e depois silenciosa de vários poemas e pedir aos jovens que façam uma recriação, podendo também pedir que o aluno transforme em poema cantado através da musicalidade;
4. Fazer com que os alunos comparem poemas que tenham assuntos semelhantes e comparem textos poéticos em prosa e em versos;
5. Musicalizar poemas e estudar em classe canções da música popular brasileira, músicas infantis, músicas clássicas;
6. Conhecer e procurar ver as significações escondidas no poema, os “não ditos”, as ambiguidades;
7. Analisar a importância da disposição gráfica do poema, estudando também a gramaticidade e a linguística textual;
8. Transformar textos em prosa poética em poemas;
9. Propor a leitura dos clássicos e de poetas de cordel; Drummond, Bandeira, João Cabral, Cecília, Quintana, Adriano Suassuna, Leandro Gomes de Barros, por exemplo, pedindo que a turma selecione alguns poemas de que gostaram muito;
10. Promover saraus poéticos semanais ou mensais;
11. Sugerir a reescrita de poemas utilizando a paráfrase;
12. Valorizar nos textos produzidos pelos alunos seus achados poéticos, ou seja, as imagens bonitas e originais que empregaram;
13. Sugerir que o jovem produza textos sobre o cotidiano (vida escolar, vida familiar e social, sentimentos e expectativa), podendo caso queira fazer uso de desenhos;
14. Selecionar poemas para adolescência ou crianças em livros publicados para as crianças e para adultos, fazendo-o com a participação dos alunos e, em seguida, elaborar uma bela antologia com textos selecionados.
15. Sugerir que se faça desenhos e pinturas que representem àquela poesia em estudo. (SORRENTI, 2009)

O papel do professor será bem diversificado e determinante, pois será ele através de ações diárias, semanais ou mensais que impulsionará novas descobertas pelo aluno, poderá trabalhar a poesia em diferentes idades escolares, havendo várias maneiras de acolher esse gênero discursivo, portanto nunca será enfadonho e cansativo, pois o professor também aprenderá com seu educando a cada descoberta da arte poética em sala de aula. Sendo mais relevante a interação na sala de aula, a cada atividade vivenciada o aluno irá descobrir a importância da Poesia para se conhecer melhor sua língua.

4. Considerações finais

A Poesia, por tudo que foi demonstrado, merece ser inserida e vivenciada no ambiente escolar, logo, tem um papel de suma importância na formação da subjetividade do aluno, pois trabalha a arte humana em

diferentes performances, que pode desenvolver a criatividade na escrita e na leitura, criando novas situações vividas ou recriando novas histórias.

A Poesia é um dos gêneros discursivos que consegue apaixonar seus leitores, até mesmo os que amam a prosa, pois trabalha os sentimentos na forma mais pura através das palavras. Há uma constante sintonia entre leitor e o poeta que se interligam dando novos sentidos para aquelas palavras escritas.

Crianças, adolescentes, alunos enfim, todos que estão no círculo da educação precisam de um gênero que reflete quem eles são, o que eles representam na sociedade. Desde a Poesia Popular à Poesia Clássica, ambas guardam uma beleza admirável com suas origens e suas características que precisam ser vivenciadas na escola.

O professor tem o papel de ser um direcionador da educação escolar, será ele quem irá auxiliar o educando na formação de leitores críticos e ativos, buscando superar as deficiências existentes. Sendo a Poesia um grande instrumento para se concretizar as sonhadas habilidades que envolve a Leitura e a Escrita. Assim a Escola terá plenificado seu papel formativo que é socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, promovendo a construção moral e ética nos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros dos discurso*. São Paulo: 34 Ltda, 2016.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo. Cortez, 2011.
- LUYTEN, Joseph M. *O que é Literatura Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MAGNANI, Maria Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- Ministério da Educação. *Explorando o Ensino: Língua Portuguesa*. Brasília. MEC, 2010.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SORRENTI, Neusa. *A Poesia vai à escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari. *Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Mercado Letras, 2011.

POR QUE (NÃO) LER OS CLÁSSICOS: COMO (NÃO) FORMAR LEITORES NO ENSINO MÉDIO

Roberto Nunes Bittencourt (UniSignorelli)

robertonbitt@gmail.com

RESUMO

As iniciativas de formação de leitores no Ensino Médio são sempre muito heterogêneas, algumas com práticas tradicionais e outras com inovações no plano conteudístico. Entretanto, a indisponibilidade de recursos em algumas escolas e até o perfil do professor de Língua Portuguesa e de Literaturas interpõem como alguns entraves nesse contexto, além de muitos outros dilemas que permeiam o processo de incentivo à leitura em adolescentes e jovens. Diante de uma sociedade que atravessa uma fase ultratecnológica, com tanto conteúdo transmídia, a leitura de obras literárias, tanto as impressas quanto as digitais, se manifesta como um percalço de ordem cultural. Soma-se a isso um outro problema difícil de ser contornado diante desses estudantes de uma geração conectada: que obras devem ser usadas para as atividades iniciáticas desse público ao universo dos livros e da leitura? É muito comum se fazer referência em material didático aos clássicos. Por conseguinte, uma quase totalidade de professores, não somente da área de Linguagens, acredita que esse é o percurso mais acertado e significativo. Desse modo, algumas questões emergem em torno dessa prática tão disseminada que precisamos examinar de maneira detida. Além disso, é preciso estabelecer alguns conceitos fundamentais, a exemplo do que pode ser considerado um clássico e qual a estratégia mais promissora a ser operacionalizada nessa tentativa de ler Literatura no Ensino Médio.

Palavras-chave:

BNCC. Literatura. Ensino Médio.

ABSTRACT

As reader training initiatives in high school are always very heterogeneous, some traditional practices and other innovations in terms of content. However, an unavailability of resources in schools and in the profile of the Portuguese Language and Literature teacher pose some obstacles in this context, in addition to many other dilemmas that permeate the process of encouraging reading in adolescents and young people. Faced with a society that is going through an ultra-technological phase, with so much transmedia content, a reading of literary works, both printed and digital, manifests itself as a cultural mishap. Could it be that this is another problem of being difficult to circumvent these students of a connected generation: which works should be used for initiatory activities from this audience to that of books and reading? It is very common to make reference in teaching material to the classics. Therefore, almost all teachers, not just in the Languages area, believe that this is the most correct and significant path. In this way, some questions emerge around this practice so publicized that we examined the detained manner. In addition, it is necessary to establish some fundamental concepts, an example that can be considered a classic and the most promising strategy to be operationalized in an attempt to read Literature in High School.

Keywords:

BNCC. Literature. High School.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), em seu texto sobre a área de Linguagens no Ensino Médio, afirma que no que concerne à literatura, a leitura do texto literário deve ser um elemento nuclear nessa etapa de ensino, assim como acontece no Ensino Fundamental. Dentro desse mesmo recorte, o documento esclarece, ainda, que essa leitura deve ocupar mais espaço entre as práticas educativas, uma vez que ultimamente ela foi sendo paulatinamente substituída por acesso, uso e consumo de outros produtos culturais, como é o caso das HQs. Assim, há um nítido posicionamento em que se coloca a leitura do texto literário como claramente distinta de outras leituras e, também, como superior a elas.

Nesse sentido, a própria BNCC reproduz em sua abordagem uma ideia amplamente veiculada: a leitura de textos literários consagrados como um importante recurso pedagógico. Em muitos casos, aqui o texto não deixa dúvidas também, não se trata apenas de ser um caminho para a fruição das práticas de leitura, mas aquela que pode conferir ao estudante legítima proficiência em termos de competência leitora. O documento fala de uma sobreposição de outros objetos para conduzir o processo de leitura do mundo, destacando, inclusive, o cinema. Mesmo no campo da leitura, sugere que está sendo dada muita atenção a biografias dos autores e resumos, não se valendo o professor do texto integral.

Fica claro, nessa visão adotada por esse documento que agora cumpre um papel de orientar a educação de nível básico em nosso país, que há um posicionamento pela leitura de textos consagrados como mecanismo de letramento literário. Trataremos dessa questão mais adiante: por ora, queremos nos ater a outra política, acerca da qual concordamos plenamente: a de que há uma relevância crucial nos estudos de linguagens nas práticas de leitura. Mesmo no Ensino Fundamental, a BNCC já deixa muito nítido seu olhar para as práticas de leitura como exercício indispensável para o estudante construir suas habilidades e competências no campo das linguagens. A ideia é de um letramento linguístico que perpassa pela leitura. Só não fica muito preciso no documento qual a visão sobre a leitura: se ela é um exercício crítico mais global, como Freire sugeria em seu corpo teórico, ou se é apenas um dispositivo cognitivo ligado a todo o conjunto da formação basilar do educando, com um viés mais sistêmico que dialético.

No entanto, não é sobre o que a BNCC dispõe sobre a leitura que desejamos expor aqui neste momento, mas a nossa própria concepção dela enquanto instrumental e exercício de fruição intelectual. Ler é um ato político, permite se inteirar de toda uma realidade traduzível em textos, orais

e escritos. Você só consegue compreender e interpretar se tivera capacidade de ler diferentes produtos culturais. A leitura de materiais impressos e digitais é uma das formas de se apoderar do nosso mundo tão rico em expressões, ideários e construtos. Nunca foi tão importante ter uma noção clara do que acontece ao nosso redor como tem sido nos últimos tempos. Muitas das nossas impressões sobre o que nos cerca pode advir de nossas leituras, que trazem uma riqueza e diversidade de conhecimentos impressionantes.

A leitura também é dotada de uma relevância acadêmica inerente, muitas vezes apontada como sua dimensão primária. É essa leitura formativa que é tão estudada e buscada no espaço escolar, nas universidades, nos centros de estudos e pesquisas, em locais em que temos acesso a outros conhecimentos, com os quais não tínhamos entrado em contato antes. Nesse universo, a leitura serve como um elo entre o que ignoramos e o que precisamos apreender para termos uma evolução dentro de nosso quadro socioformativo. É uma possibilidade de explorar muitas nuances do saber, das artes, das ciências e de toda estruturação de informações, que pode se tornar sabedoria prática. A leitura não é o único ponto de contato com essa sabedoria, mas continua sendo encarada como uma forma inteiramente sofisticada de se fazer isso. Alguns defendem que ela permite uma aproximação direta com toda essa fonte de cultura, erudição, sapiência que a humanidade conseguiu acumular ao longo de sua trajetória.

A importância da leitura é incontestável, até mesmo os jovens não discutem isso, embora confessem (em muitos casos) não conseguir gostar de ler ou fazer isso com frequência. Mesmo nos estudos regulares, as práticas de leitura demonstram pouca familiaridade com os livros. De uma forma geral, a sociedade lê menos agora. Não que ela leia menos conteúdo escrito, isso não parece ser uma realidade observável. Para isso, basta lembrarmos que até nossa comunicação mais usual hoje é por meio da escrita, o que nos força uma leitura contínua ao longo do dia. Entretanto, a leitura como um exercício, como mecanismo de aprendizagem, como fruição intelectual, como hábito cotidiano, essas manifestações estão se tornando mais restritas. Em seu lugar, outras formas de leitura e acesso ao saber e à cultura têm se instalado em nossa sociedade já faz algum tempo.

É por isso que a Base Nacional Comum Curricular propõe o que chama de resgate da leitura do texto literário. Assim, ela apresenta a leitura de HQs e o consumo de outros gêneros de acesso a conteúdo diverso se impondo hoje como substitutos dessas práticas de leitura do texto literário. De fato, é o que temos observado. Primeiramente, é preciso atentarmos

para a leitura das HQs, que são um gênero híbrido, que tanto apresentam conteúdo em prosa quanto em imagem. Sua leitura está solidamente disseminada entre os jovens cada vez mais interessados em narrativas que são exploradas em longas serializações. Os mangás, por exemplo, se tornaram uma mídia extremamente consumida em nosso país, presentes em livrarias físicas e em sites que comercializam publicações de todos os tipos. É óbvio que essa leitura é significativa, tem sua importância dentro do que apresentaremos a seguir. Entretanto, ela aqui serve como um indicativo de que os livros mais convencionais são uma opção secundária.

Por sua vez, mais preocupante que ler apenas HQs ou se deter nesse tipo de leitura, temos uma outra distração que seve perfeitamente ao propósito de conectar os jovens a narrativas, assim como os livros, de maneira mais cativante. Não se trata, na verdade, de uma única forma de distração, mas também pode ser usada como ferramenta de contato com saberes diversos. Estamos falando dos filmes, seriados e jogos digitais. Muitos livros já foram adaptados para essas outras mídias, se tornaram seriados, filmes ou jogos. Há, de fato, uma infinidade deles, abarrotando o mercado. Assim, muitos jovens já assistiram a uma série ou filme ou jogaram um jogo que foi adaptado de um livro ou até mesmo uma série de livros. Em sua maior parte do tempo, eles não se preocupam em conhecer a obra original. Preferem a versão com a qual tiveram contato e uma experiência bem mais imersiva.

Se analisarmos de forma mais detida, é justamente por isso que os jovens preferem séries, filmes e games. Não só porque esses produtos também são estruturados com técnicas narrativas tão sofisticadas quanto os livros convencionais, uma vez que também são roteirizados por experientes autores que sabem trabalhar de maneira impecável personagens, cenários e tramas, mas porque também eles oferecem uma experiência de imersão muito mais significativa que os livros, sejam eles impressos ou digitais. Os livros se concentram na fruição do leitor com o texto, explora sua imaginação, seus sentidos são mobilizados no nível da criatividade. Também é uma forma de autoria, como exploraremos mais adiante. Já séries, filmes e games permitem um contato muito mais sensorial com todo o conteúdo da narrativa. São produtos que funcionam aliando mídias diversas que viabilizam uma sinestesia capaz de fisgar o usuário. Isso faz com que os jovens, que estão em busca de momentos com intensa carga emotiva, nutram mais interesse por eles.

Diante disso, parece que o contato com os livros e até mesmo as HQs, hoje, acontecem mais em outros ambientes, em que esse tipo de

leitura é mais valorizado, e não nos espaços em que os jovens se reúnem. Em seus círculos de conversação, convivência e entrosamento, o que será mais disseminado sempre serão séries, filmes e jogos. Dificilmente você verá um jovem recomendando a outro um livro que ele tenha lido. Quando se trata de uma recomendação de leitura, quase sempre será uma HQ ou até mesmo um livro justamente de um filme, série ou jogo. Nesses casos, que são raros, surge uma certa dose de curiosidade pelo conteúdo original, para se fazer uma comparação ou para obter informação privilegiada que possa ajudá-lo na interação com o material com que ele teve o primeiro contato: saber o desfecho de uma série, quais elementos podem aparecer no jogo, se o filme pode ter uma sequência.

Por isso, a escola continua sendo o espaço privilegiado para a leitura. Desde o Ensino Fundamental, as crianças e adolescentes são estimulados a se tornarem leitores. Como os anos vão passando e o fracasso diante de tal desafio vai sendo constatado pelo professor, no Ensino Médio as investidas em torno dessa espécie de utopia docente continuam. Assim, não somente os projetos de incentivo à leitura quanto as metodologias adotadas por professores de praticamente todas as áreas do conhecimento se tornam ainda mais incisivos. Agora, os jovens possuem muitos mais motivos para se tornarem leitores, estão em sua etapa final de formação da Educação Básica. A continuidade dos estudos e sua inserção no mercado de trabalho dependem de um hábito de leitura que lhes permita ter uma carreira acadêmica ou profissional bem-sucedida.

A escola, de fato, valoriza como nenhuma outra instituição ou agente da sociedade o hábito de leitura. Embora seja esse, talvez, um dos problemas que impeça os jovens de se tornarem leitores dentro dos moldes tão sonhados. A leitura na escola é transformada em um hábito, algo a ser introjetado, a ser incluso na rotina dos jovens, uma prática corriqueira, que tem um caráter pragmático. Não se trata, por sua vez, de uma espécie de deleite, de prazer. Em seu ensaio *O prazer do texto*, Roland Barthes tenta fazer uma apologia do hábito de leitura como um fenômeno que atinge o ser humano em sua dimensão de gozo, de prazer erógeno, dentro do paradigma psicanalítico, que desde o início se torna patente em seu texto como sua influência mais marcante. Não é exatamente essa a experiência de fruição do texto que os jovens são estimulados a ter nas escolas. O professor fala da importância do ato de ler, como uma fonte de aculturação, de apreensão de novos saberes, de aproximação com um saber estruturado. Muito difícil, raro mesmo, você conhecer um professor que fala do ato de ler como uma fonte de prazer, não somente um prazer estético, intelectual,

mas um prazer subjetivo, pessoal, sensível ao sujeito.

Essa parece ser a face dos processos de incentivo à leitura dentro das escolas. Uma experiência mecanizada, que tem apenas um caráter lógico, racional, técnico. Não se trata, portanto, de uma forma tão cativante assim de levar os jovens para o universo dos livros. Até mesmo quando os professores incentivam a ler obras ficcionais, por trás de sua argumentação está que esse livro pode ajudá-lo a melhorar em sua competência escritora, ampliando seus conhecimentos gramaticais, contribuindo para o enriquecimento de seu léxico e permitindo que veja a aplicação direta de diferentes convenções da escrita, como é o caso da pontuação ideal. Portanto, para o aluno, que está sendo estimulado a ler, a leitura é sempre um exercício monótono de aprendizagem, que não tem nenhum prazer de uma experiência de entretenimento e fruição, mesmo que ele tenha em suas mãos uma narrativa fabulosa, deve estar atento não ao arco do personagem com o qual se identificou, mas sim como o autor empregou a vírgula em seu texto e usou os operadores argumentativos para mantê-lo coeso.

Como se isso não já fosse suficientemente uma forma impeditiva de se formar leitores no Ensino Médio, temos algo muito mais grave: quando os professores pensam em iniciar projetos de incentivo à leitura, sua opção primária é sempre pelos clássicos. Tanto os livros didáticos quanto as práticas consolidadas nas escolas trazem uma lista de obras clássicas que se colocam diante dos alunos como indispensáveis para sua formação. Não apenas uma formação como leitor, mas seu processo de formação acadêmica, escolar, uma vez que se acredita que tais livros sejam essenciais para a constituição de um pensamento crítico, autônomo e primoroso. Alguns livros nos ajudam a pensar de maneira mais independente, nos remetem uma postura mais dinâmica, mais politizada. Não que isso seja verdadeiro, mas na ideia mais disseminada, apenas alguns clássicos permitem que isso aconteça entre os jovens ou qualquer outro leitor.

Nesse sentido, a ideia mais aceita é a de que só podemos nos apegar à leitura de algumas obras clássicas para que o jovem se torne aquilo que esperamos dele: um cidadão ético, crítico, engajado e autônomo. A defesa da leitura dos clássicos não para por aí. Por meio dessas obras, o aluno pode ter acesso a uma vasta experiência estética e artística, que não teria de outro modo, com obras não clássicas. Além disso, parte de seu entendimento de nossa sociedade atual, de nossa história, só será possível por meio da leitura dessas obras, que podem contribuir para uma visão mais aguçada e privilegiada de nossa trajetória, uma vez que revela os nossos aspectos culturais, sociais e políticos de uma maneira que nenhum outro

tipo de livro pode fazer. São, portanto, os únicos livros com os quais teremos contato com nossa identidade e influxos societários de toda ordem, sendo impossível se chegar a eles de outra maneira.

Dentro dessa lógica que a escola tem adotado, podemos nos perguntar se tal percurso tem sido bem-sucedido na formação de leitores no Ensino Médio. Ao que parece, forçar os alunos a ler obras de Machado de Assis e Shakespeare não tem conduzido a uma aproximação dos livros, mas a um sentimento de ojeriza e distanciamento. Não é raro ouvir frases de repulsa dos jovens diante de leitura que tiveram de fazer propostas pelos professores e livros didáticos. Os clássicos com que eles entraram em contato não fizeram qualquer bem, mas se tornaram obras das quais procuraram se distanciar cada vez mais. Nesse caso, não somente foram deletérias para que se criasse um prazer pela leitura como também inviabilizaram a leitura futura de outros clássicos. A ideia que se instala comumente entre os jovens é de que, tomando como ponto de partida os livros que foram lidos, os clássicos não sejam obras interessantes ou convidativas, mas monótonas, chatas, fastidiosas.

É claro que a visão sobre os clássicos que acaba se fixando nos jovens está ligada à forma como eles foram introduzidos em tais leituras. De forma similar, há também a ideia do que seria um clássico que está enraizada tanto nos livros didáticos quanto em parte majoritária dos professores. Há um discurso consolidado de que a leitura dos clássicos é fundamental, que precisa ser estimulada na escola, sobretudo ela tem sido instigada na etapa de Ensino Médio, quando se supõe que os estudantes estejam mais preparados cognitivamente para os estudos literários. Ao lado da história da literatura, sobretudo brasileira, mas em alguns casos a portuguesa também, os alunos são compelidos à leitura das obras que marcaram época. Autores como Machado de Assis, Gregório de Matos, Guimarães Rosa, Olavo Bilac, Luís de Camões, Gil Vicente e tantos outros figuram na lista de obras clássicas que devem ser lidas por esses jovens. São com essas indicações e tendo essas ideias como pilares que são implementadas muitas das práticas de incentivo à leitura no Ensino Médio.

Já aqui verificamos algumas inconsistências, sobretudo diante da noção do que seria um clássico para esses professores. Em sua visão única, um tanto distorcida, clássicos está associado a obras que marcam um determinado período da história da literatura, sejam ela brasileira, portuguesa ou até mesmo outras não tão comuns nas escolas, como a francesa, inglesa e alemã, cujas obras dificilmente são visitadas por esses professores em suas indicações. Parece que a ideia de um clássico atual e moderno não

pertence ao conceito desses profissionais e até mesmo certos teóricos que trabalham com tal noção. Se a ideia de clássico é duvidosa, a de que apenas eles podem ser úteis em sentido intelectual é ainda mais absurda. Já é um consenso entre os estudos das narrativas que as obras cujos personagens, tramas e cenários são construídos de forma sofisticada também podem ser extremamente significativas, não importa quando elas tenham sido escritas.

A fim de examinarmos de forma mais detida todas essas questões, bem como seguirmos em direção à nossa tese, que em breve será evidenciada, mas que já se apresenta no título deste ensaio, é preciso iniciarmos com uma revisão da definição de clássico. Por isso, elencamos uma que, a nosso ver, está mais condizente com que acreditamos ser tais obras em uma concepção muito mais inteligente sobre os livros e seus componentes fundamentais. Assim, seguiremos com uma releitura da ideia de clássicos defendida por Italo Calvino em seu *Por que ler os clássicos*. Em seguida, faremos nossa própria justificativa de por que ler os clássicos, dentro dessa concepção de Calvino, e, mais adiante, por que não ler os clássicos, dentro da ortodoxia que se instala nas escolas entre alguns professores e, sobretudo, por meio de obras didáticas.

Calvino (2002) afirma que os clássicos são:

1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”. 2. Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. 3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual. 4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. 5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. 6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. 7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem e nos costumes). 8. Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe. 9. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. 10. Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs. 11. O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele. 12. Um clássico é um livro que vem antes de outro clássico; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia. 13. É clássico aquilo

que tende a relegar as atualidades a posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo. 14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. (CALVINO, 2002, p. 5-10)

Por ser um ficcionista, Italo Calvino traça uma definição, expressa em tópicos, que muito se assemelha a um texto literário. Em alguns momentos ele parece compor uma antítese, mas isso tem um objetivo nítido de apresentar a ambiguidade e a multiplicidade de ideias que está por trás de sua visão sobre os clássicos. Em seu ensaio, ele não atrela nenhuma dessas definições a uma delimitação, elas parecem se dilatar, bem como se aplicar a diversas obras. Por sua vez, uma vez que temos alguns elementos conceituais, não precisamos nos ater a todos eles ao mesmo tempo, mas encará-los como bases ideativas que se complementam, mas podem ser entendidas separadamente. É justamente o que ele faz ao mencionar obras que, em suas leituras, se configuram como clássicas. Quando afirma, por exemplo, que um clássico relega as atualidades a posição de barulho de fundo e ao mesmo tempo que os clássicos produzem uma nuvem de discursos críticos sobre eles, nós podemos associar a obras tanto antigas quanto atuais, uma vez que sempre poderemos citar textos que se encaixam dentro desses enquadramentos.

Parte do trabalho de definir o que é um clássico está em encontrar um conjunto de ideias que simplifiquem posições muito complexas e que podem ser aplicadas em obras de uma composição muito divergente. Assim, Calvino não se detém em apenas uma acepção de sua conceitualização, mas se estende em noções bem abrangentes e com desdobramentos plurais em uma capacidade de englobar obras de todos os espectros de análise que se possa imaginar. Como se pode notar em sua definição, um clássico tanto pode ser uma obra consagrada em algum momento da história da literatura como também um livro que tenha uma existência mais próxima do leitor, com uma inserção em um momento mais atual da produção literária. Em alguns momentos, esse clássico atrai uma crítica em abundância e, em outro, é uma peça que se encaixa mais dentro da percepção de um leitor de maneira individualizada, com uma visão muito particular sobre sua fruição estética e estilística e o impacto que o texto lhe causou e que pode ser compartilhado com tantos outros que tenham tido contato com ele.

Se, por um lado, Calvino não é taxativo e conciso em sua definição, por outro ele é bem sistemático, deixando para nós uma linha de raciocínio que pode facilmente ser percebida: em clássico é uma obra distintiva, que se eleva sobre outras, no tempo e no espaço, seja por sua composição ou

pelas impressões múltiplas que pode causar em quem a lê: ela permite uma vivência dentro da literatura que a distingue facilmente de outros trabalhos, deixando marcas e promovendo um diálogo tanto com quem a desfruta quanto com uma série de outros trabalhos da mesma natureza ou até mesmo divergente. Está mais no cruzamento entre o que se afirma sobre ela do que o que seu autor lhe conferiu ao escrever, bem como seus elementos constituintes foram trabalhados para que se tornasse um todo significativo e convincente, a tal ponto que ultrapassou os limites de seu alcance imediato e dentro de um círculo mais restrito de sua composição.

É claro que a ideia que Calvino apresenta se encaixa também com a de outros autores e até mesmo, em alguns pontos, com a que os livros didáticos e obras referenciais trazem sobre os clássicos. No entanto, em outros lugares, tais asserções são muito enrijecidas e tentam sedimentar um conjunto fechado, enquanto ele propõe um alargamento da visão sobre os clássicos, sobretudo quando ele propõe que nós tenhamos também nossos clássicos, que causam toda essa reviravolta em relação a outras obras apenas em nós mesmos.

Por conseguinte, resta-nos, neste momento, responder à mesma pergunta que Calvino propõe-me seu ensaio: por que ler os clássicos? Primeiro, é preciso que retomemos algumas ideias. De quais clássicos estamos falando? Para que fique claro, daqueles livros que estão listados como obras clássicas e são consagradas como tais tanto por professores quanto por teóricos da área de linguagens, muitos dos quais escrevem as obras didáticas e participam da construção de documentos norteadores do ensino em nosso país. Portanto, não se trata da definição de Italo Calvino que trataremos agora, mas dessa outra conceitualização, muito mais rígida, muito mais adstrita. Sim, concordamos que esses clássicos são de suma importância para a construção de um repertório sociocultural, isso ninguém é capaz de negar. Entretanto, a sua leitura seria apenas para se ter acesso a tais construtos e obter uma formação intelectual mais ampla? Não apenas isso, os clássicos também servem a um propósito de humanizar o conhecimento socialmente estruturado, que também se liga aos diferentes campos da compreensão humana da realidade. Tanto a arte, a ciência, as religiões e até mesmo o senso comum encontram pontos de convergência nesses livros.

A leitura dessas obras, assim, permite explorar mais de nossa sociedade, aquilo que não está tão visível em seus outros modos de operar com o conhecimento que a humanidade acumulou ao longo das eras. Os clássicos tornam a experiência de leitura um momento de extração de sentidos

não apenas cognitivos, mas também sociais e políticos. São obras que aguçam nossa inteligência, curiosidade e percepção sobre nós mesmos, sobre os seres humanos de uma forma geral e sobre o mundo e suas engrenagens intrincadas. Alguns autores defendem a leitura dessas obras também como um medicamento para as mazelas que nos assolam, e não estão enganados sobre isso. Os personagens que esses autores criaram, as tramas que eles vivenciam, a forma como os cenários e o conflito são apresentados, tudo isso nos sensibiliza para a condição em que nós também estamos inseridos. É uma forma de experienciar a realidade dada por equiparação, se trata de um exercício de mimesis que enriquece o sujeito social e psiquicamente, ajudando a lidar com suas emoções, com suas questões tão controversas, tão absurdas e tão insanas quanto aquelas sobre as quais ele leu de forma tão vívida em tais obras.

Se há tantos benefícios em ler tais textos, por que não ler os clássicos? Deve-se lê-los, mas quando estamos preparados para eles. Quando esses clássicos estiverem dentro de nossa experiência pessoal, quando adquirirem uma carga semântica que sejamos capazes de absorver. Não deve, portanto, ser uma leitura obrigatória, proposta nos livros didáticos ou pelos professores em um momento e que talvez sequer tenhamos vontade de ficar tanto tempo com um livro. Para um jovem que está habituado a jogos, filmes e séries, ler algo como *Os Sertões* pode ser um dos mais desastrosos modos de dizer a ele que os clássicos o podem fazer tanto bem. O livro certamente não permitirá uma experiência deleitosa, uma vez que se trata de um texto pouco convidativo para alguém que está em contato com tramas mais suaves e com vivências narrativas tão imersivas quanto as que os games proporcionam.

Antes de tudo, o que o professor está tentando fazer é convidar os jovens a se tornarem leitores. Então, começar pelos clássicos é exigir deles uma maturidade que ainda não se formou e que pode demorar um tempo até se concretizar. Mesmo leitores mais experientes levam tempo para se aventurar por algumas obras, como “Dom Casmurro”, “O cortiço”, “Lira dos Vinte Anos” e até mesmo “O tempo e o vento”. Muitos desses textos são até mesmo convidativos, mas para um leitor que já explorou muito do universo dos livros, que já possui uma capacidade de lidar com personagens e cenários, com enredos menos convencionais. Estamos em um ambiente em que a narrativa é muito explorada, até mesmo pelas grandes marcas em seu marketing, e isso faz com que jovens e adultos se habituem a um universo de tramas bem singelas, com uma linearidade tangível e com uma constituição bem fácil de ser digerida. Tudo que se distancia disso

pode ser encarado como insípido e confuso, até mesmo estranho a ponto de causar repulsa. Logo, acreditar que alguém lerá um poema, um conto, uma novela ou um romance clássico e terá afinidade imediata com a trama é ser muito ingênuo. Nem todas essas obras possuem uma composição singela e padronizada, algumas são mesmo uma grande inovação no plano narrativo, da forma e quase sempre do conteúdo. Esse fator dificulta ainda mais o contato com esses livros, que deve acontecer de forma gradativa, com uma introdução que pode ser operacionalizada a partir de experimentos de leitura muito mais simples. A leitura dos clássicos deve acontecer em duas vertentes que podem ser intercambiáveis ou independentes.

Em primeiro lugar, quando o leitor tiver formado sua própria percepção sobre tais obras e tiver uma maior familiaridade com a leitura de forma genérica, isto é, quando ele já for um leitor maduro, experiente, capaz de degustar uma obra com mais densidade de conteúdo e forma, que são os casos de todos esses livros considerados clássicos. Nunca deve levar-se um leitor inexperiente a experimentar um ambiente literário tão carregado de simbolismo, de erudição narrativa, de complexidade estética. O que pode acontecer é uma completa incompreensão do material que está sendo lido e uma inteira rejeição da obra, ela não está em um nível que possa ser tragado por esse leitor ainda. Há, então, em nossa concepção, um momento apropriado para a inserção em uma lista de obras como “O Quinze” e “Espumas flutuantes”. Antes disso, esse leitor precisa de outras incursões de leitura, em gêneros diversos, com um conteúdo que seja mais palatável a ele, que ele sinta que a leitura poder mais que um simples hábito.

A outra dimensão é a da perfeita compreensão e possibilidade de interpretação da obra em seu contexto sociocultural e histórico, o que só pode acontecer mediante uma leitura dirigida, que pode ser introduzida na escola, mas não de maneira tão extensiva. O professor pode, e deve, conduzir seu aluno aos clássicos. Não solicitando que leia integralmente “O triste fim de Policarpo Quaresma”, mas fazendo uma introdução ao seu autor e sua obra. Nesse momento de desbravamento, ele pode fazer leituras esporádicas de fragmentos, analisando estilo, forma, estética, construção de personagens, predicados que insira a obra em determinado contexto histórico e que a leve a ser encarada como significativa para nós em dada conjuntura. Essa espécie de apresentação pode acontecer com diferentes textos e autores, sempre de forma cuidadosa, e nunca solicitando que seja feita em seguida a leitura integral da obra em estudo. Quando o próprio aluno se sentir instigado, ele mesmo deve decidir por tal incursão.

Em hipótese alguma deve-se ler um clássico sem que ele seja legível, inteligível, para o seu leitor. Essa forma de se aproximar de uma obra dessa natureza só estraga sua experiência tanto com o livro em si quanto com seu autor, às vezes prejudicando suas futuras investidas em outras obras dele, que poderiam ter permitido uma aproximação muito mais amistosa e salutar. Isso pode acontecer tanto com alunos do Ensino Médio quanto com qualquer leitor desavisado. Em alguns momentos, aquele clássico exige um repertório que você ainda não traz consigo, então seria impossível aproveitar ao máximo o que o autor tenta evidenciar com seu texto.

Os alunos do Ensino Médio, embora estejam em sua etapa final da Educação Básica, ainda são muito carentes de expertises densas e vastas, o que muitas vezes resulta em um despreparo para leituras mais profundas e complexas. Só para citar um exemplo trivial: seria muito difícil exigir que lessem a “*Iliada*”, de Homero, sem que eles tivessem um conhecimento mais contextual da Grécia Antiga e sua mitologia. Por sua vez, alguns jogos, como *God of War*, trazem elementos mitológicos, e poderiam ser aproveitados para o professor fazer uma introdução a esse conteúdo e posteriormente uma iniciação ao estudo da obra monumental de Homero.

A leitura dos clássicos está vinculada ao momento do leitor, ao seu nível de formação dentro das atividades de leitura. Assim como um personagem que está dentro de um romance de formação e atingiu um outro patamar em sua escala evolutiva, o leitor precisa se descobrir capaz de decodificar aquela obra, de se fixar nela e dela extrair seus sentidos. Em uma análise mais técnica, ele precisa ser capaz de produzir sua própria interpretação daquela obra e não se ancorar em outras percepções. Claro que isso não vai acontecer com um leitor que está engatinhando, e muito menos com um que leu o livro sob a pesada obrigatoriedade da escola, do professor ou do livro didático que estabeleceu aquele texto de João Cabal de Mello Neto como sendo imperativo para compreender este ou aquele episódio da trajetória da literatura nacional. Isso significa, não podemos negar, que alguns leitores estarão preparados para essa façanha ainda no Ensino Médio. Portanto, o professor pode, não defendemos que ele prescindisse disso, fazer uma introdução a tais obras, dentro dos limites que já mencionamos aqui. Seria uma fase introdutória que levaria todos os jovens a saber o que são esses clássicos e por que em algum momento eles precisam ser lidos. A decisão sobre a leitura recairia então sobre eles, quando se sentissem prontos, instigados a fazer essa incursão.

Uma vez que os jovens estão acostumados com outros tipos de

conteúdo, dos quais já falamos brevemente, eles precisam, antes de tudo, serem instigados a encarar os livros a partir de uma outra percepção, que não passa por uma atividade de cunho obrigatório. Toda vez que o ato de ler se torna algo imposto, ele se apresenta para os alunos, e para os jovens sobretudo, como algo que aprisiona, que impede de que tenham outros momentos de legítimo deleite. Assim, sempre que se pensam em iniciar um projeto em torno da leitura, já de imediato se comete um deslize que pode resultar no total fracasso do empreendimento: algo que se interpõe para esse público como um dever, sempre atrelado a coisas que estão muito distantes de suas vivências. Nesse contexto, nada mais destoante que muitos dos clássicos que figuram nessas listas impositivas, ainda mais intragáveis para os jovens por uma série de fatores. Em primeiro lugar, é preciso assegurar uma experimentação no campo da leitura, mesmo que ela parta de algo muito simples e que se distancie desse conteúdo mais denso que os clássicos imediatamente estão vinculados.

Pensando nesse aspecto do tipo de conteúdo que é muito acessado pelos jovens, podemos também fazer algumas associações diretas que podem ser úteis para o professor pensar nesse processo tanto de iniciação das práticas de leitura quando de introdução aos clássicos. Muitos filmes, séries e games são inspirados em obras literárias, algumas delas se encaixam nessa categoria de clássicos, mesmo que você adote uma visão bem menos convencional, e poderiam ser empregados para abrir um diálogo com esses jovens. Esses produtos culturais precisam ser identificados pelos professores, estudados e decompostos de modo que ele consiga fazer uma referência de alguma forma ao livro que tenha em mente fazer uma apresentação aos estudantes. Assim, partindo de um game, por exemplo, ele pode trazer elementos que aparecem em uma obra clássica. Para citar apenas um exemplo: muitos jogos digitais abordam o tema das guerras e outros conflitos violentos, seja em universos mais modernos ou fantasiosos, muito ligados ao imaginário medieval, e poderiam ser facilmente associados a leituras de obras clássicas que evocam esses aspectos, permitindo uma discussão tanto da temática quanto de personagens e até mesmo cenários.

Temos, portanto, tanto uma definição mais rígida quanto uma mais flexível do que seria um clássico. E, além disso, percepções que são complementares sobre como iniciar esse processo de aclimação com tais livros. Não defendemos uma fuga da ideia de se ler os clássicos, não se trata de uma apologia a não leitura dessas obras em si. O que a escola e os profissionais do magistério que atuam no Ensino Médio precisam entender, bem como alguns teóricos que trabalham em cima dessa ideia de forma

obsessiva, é que a leitura desses livros não pode ser uma prescrição, não se faz esse tipo de abordagem de maneira bem-sucedida, nem no Ensino Médio nem em qualquer outra etapa de ensino ou contexto pedagógico.

Além disso, com essas fórmulas enrijecidas do que seria um clássico e com tantos modelos inamovíveis, até mesmo um leitor mais familiarizado com os livros acham uma empreitada enfadonha ler obras assim. É quase uma norma já que clássicos sejam textos difíceis, inacessíveis e que exigem muita inteligência para que sejam apreciados. Claro que isso significa que tem prevalecido uma ideia muito unívoca sobre essa classe de livros.

Por isso, aqui caberia também uma revisão do conceito de clássico e uma sugestão de estratégias de incentivo à leitura para que o professor pudesse conduzir esses alunos do Ensino Médio ao prazer do texto. Nesse sentido, vamos nos ater ainda a uma ideia do Calvino, quando ele diz que o clássico é uma obra que funciona para cada um de nós como uma estrutura que impregna tudo ao nosso redor de sentido. Seria, portanto, um clássico aquele livro que se destaca aos nossos olhos por sua força expressiva, por sua capacidade de comunicar algo, de despertar um senso aguçado de desbravamento em cada leitor. Inevitavelmente, esse livro estaria na lista dos mais vendidos, discutidos, criticados e relidos. O que diferencia, então, essa obra para aquelas outras, que estão registradas na história das nossas letras? Além do nome do autor e sua importância em dado momento histórico, encontraremos poucos outros elementos que nos forneçam uma noção concreta de diferença entre uma obra e outra. Não nos cabe, portanto, fazer uma censura à ideia generalizada de clássicos, mas é possível propor uma dilatação dela. Seria um clássico todo livro que se distingue da multidão de outros livros e que apresenta elementos estéticos e estilísticos que são reconhecidamente louváveis por quem consegue analisá-los.

Desse modo, o professor deve começar apresentando para o aluno uma das ideias de Calvino sobre os clássicos. Não deve, por sua vez, trazer uma lista de obras que o aluno deve, obrigatoriamente, ler. Calvino diz que nosso clássico “é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”. Se trata, por sua vez, de uma experiência de leitura toda nossa, que precisamos seguir a partir de nossas vivências, daquilo que nos cativa, que nos envolve, que nos impulsiona.

O professor deve orientar as práticas de leitura de modo que os alunos escolham seus clássicos, mesmo que eles optem por uma HQ em vez

de uma obra densa e volumosa de algum autor que a crítica ovaciona. É essa atitude de liberdade sobre o que ler, o que desbravar em seus momentos iniciáticos, que pode levar a um prazer do texto, à formação de leitores que foi malsucedida anteriormente e que agora se tenta corrigir. Talvez o fracasso tenha sido justamente essa postura do professor de ter sempre uma definição do que é uma leitura e do que deve ser lido, sem espaço para explorar o clássico que o aluno criou em seu imaginário.

Nesse caso, é preciso ter em mente uma ideia que sugerimos aqui anteriormente, e que perpassa tudo que já defendemos sobre o ato de ler e sobretudo esses processos que envolvem a motivação a novos leitores: a leitura não é um ato passivo e estanque, ela pode ser encarada também como um exercício de autoria. Tanto o fenômeno mais geral que envolve a relação direta do leitor com o livro, em que ele penetra na trama e se envolve com todos os seus elementos, reconstituindo isso em sua mente e conectando essas informações às suas emoções, quanto a partir do momento em que o leitor se descobre capaz de seguir percursos e itinerários em um único livro ou com um conjunto deles.

Os livros são empregados, nesses itinerários, para decodificar a realidade com a qual o leitor está estabelecendo contato. Se configura, portanto, como um suporte ideativo, emocional e intelectual, o que leva a uma leitura, decifração, de outros aspectos ao seu redor. Juntar todas essas peças e aplicar esses construtos que texto, trama, cenário, personagens lhe fornecem não é um ato passivo, mas exige uma ação inteligente e sensível do leitor. Nas obras clássicas, por sua vez, eles encontram isso tanto quanto em qualquer outra, mas de uma maneira que talvez ele mesmo não esteja familiarizado em suas vivências. Quando o clássico é construído por ele, em uma inequívoca expressão de autoria, já será capaz de articular de forma muito mais promissora seu itinerário de interpretação do que o ins-tiga.

Antes de ler um clássico, o aluno precisa entender que a leitura é mais que uma ferramenta acadêmica. Na verdade, ele só terá essa visão sobre a leitura quando ele perceber por si só, ou com a ajuda de outra pessoa, que os livros são mais que fontes de saber, que eles permitem múltiplos contatos com outras mentalidades, expressa de forma sofisticada por seus autores. A leitura de base apenas formativa é altamente prejudicial para a escola e para o aluno, ela tira dessa prática todo o seu poder de transformação do sujeito. Ler apenas como um exercício cognitivo é um erro grosseiro, os livros estão muito além disso, mesmo os de não ficção. É preciso que o professor, antes de tudo, conduza o aluno ao processo de

degustação da leitura, que ele seja capaz de fazer com que da mesma forma que esses estudantes de conectam com games, filmes e séries, eles também possam se conectar com os livros e ter momentos de prazer de fato e não apenas uma dinâmica operativa.

É essa leitura que irá levar os alunos a mais cedo ou mais tarde se interessar pelos clássicos. Assim, eles serão não apenas lidos, mas também experienciados e desfrutados com todos os seus predicados. Não é sua leitura compulsória que mediará uma relação dessa natureza, seguir por esse caminho só distanciará cada vez mais os jovens leitores dessas obras tão excepcionais que povoam tanto a nossa literatura quanto todas as outras.

Além disso, um dos fundamentos deste trabalho é que o professor, a escola e os especialistas em temas que envolvem a formação de leitores, repensem as ideias em torno tanto das estratégias que são mobilizadas para se iniciar os jovens no universo dos livros quanto em torno do que nós chamamos de clássicos. Alguns conceitos são rígidos demais, precisam ser revisados até com mais criticidade. Estamos em uma sociedade que está cada vez mais fluída, com transições muito profundas, muitas delas demarcadas pelos avanços técnico-científicos. Em um campo conceitual, lidar com definições unívocas e homogêneas demais pode resultar em uma interpretação incompleta de fenômenos e temas que são caros a todos nós, sendo professores ou não.

A educação tem sofrido muito com essa resistência a mudanças paradigmáticas, o que nos leva a métodos e percursos que se revelam cada dia mais insatisfatórios. Textos como o de Calvino e ideias como as dele em torno dos clássicos são um delicioso e instigante convite a pensarmos e exercermos também nossa autoria, nos libertando de preceitos frágeis em uma ortodoxia moribunda. Se lemos os clássicos, algo deve ter ficado claro também para nós, suas principais diferenças para obras medíocres são a inventividade e ousadia de seus autores, o que nós também precisamos, como professores e leitores, cultivar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. de Nilson Moulin. São

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Paulo: Cia das Letras, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1989.

QUEM A REGRA PREGA: OCORRÊNCIAS DE REGRAS NÃO PADRÕES NA FALA

Brenda da Silva Dias Rocha (UEMASUL)

bdias8008@gmail.com

Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)

maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

A linguagem é a principal forma de interação humana, por isso, tornou-se objeto de estudo no qual se debruçam teóricos e pesquisadores. O presente trabalho é parte do Projeto de Pesquisa “Reflexões sobre as atitudes do professor diante da realização de uma regra linguística não padrão, pelos alunos”, fomentado pela FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão) e buscou, especificamente, refletir sobre a ocorrência de regras não padrão na fala/oralidade de alunos de oitavo e de nono ano de uma escola pública de ensino fundamental do município de Imperatriz. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho micro-etnográfico, com alunos de oitavo e nono ano, de uma escola municipal, em Imperatriz. Os resultados apontaram que os alunos fazem uso de regra não padrão, mas que as professoras nem sempre percebem o uso dessas regras, pelos alunos, às vezes elas procuram trabalhá-las em sala de aula. As professoras colaboradoras, em momentos específicos, trabalham com os alunos a respeito do preconceito linguístico, no entanto, ainda há muito para ser alcançado. O corpus deste trabalho foi construído a partir de gravações e observações escritas da fala dos alunos. O referencial teórico é, principalmente, dos estudos de Bagno (2003), Bortoni-Ricardo (2019; 2004), Coelho *et al.* (2018) e Taveiro-Silva (2012). A relevância desta pesquisa se dá por ela poder contribuir no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave:

Ensino. Escola. Variação Linguística.

ABSTRACT

Language is the main form of human interaction, therefore, it has become an object of study in which theorists and researchers focus. non-standard, by students”, promoted by FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão) and specifically sought to reflect on the occurrence of non-standard rules in the speech/orality of eighth and eighth grade students. ninth grade of a public elementary school in the city of Imperatriz. For this, research with a qualitative approach, of a micro-ethnographic nature, was carried out with eighth and ninth grade students, from a municipal school, in Imperatriz. The results showed that the students make use of non-standard rules, but that the teachers do not always perceive the use of these rules by the students. Sometimes they try to work them in the classroom. Collaborating teachers, at specific times, work with students about linguistic prejudice, however, there is still much to be achieved. The corpus of this work was built from recordings and written observations of the students’ speech. The theoretical framework is mainly from the studies by Bagno (2003), Bortoni-Ricardo (2019; 2004),

Coelho *et al.* (2018) and Taveiro-Silva (2012). The relevance of this research is due to the fact that it can contribute to the process of teaching and learning the Portuguese language.

Keywords:

School. Teaching. Linguistic variation.

1. Introdução

No processo educacional, a escola, muitas vezes, foi o agente fomentador de preconceito. Muito pouco se entendia a respeito da variedade linguística e dialetal que os alunos carregavam, e o foco da escola estava em ensinar o que concebia como “certo”. Por um lado, é fácil justificar este posicionamento das escolas, pois o princípio educacional de quase tudo sempre foi opressor. Peguemos de exemplo o ensino da língua portuguesa aos indígenas, por parte dos jesuítas. Eles implantaram os primeiros processos institucionais, mas esse processo era desculturalizador, pois visava colonizar um povo que eles consideravam ignorante, por não ter a mesma cultura e língua deles.

Há semelhanças entre a metodologia fundadora e a que ainda é praticada nos dias de hoje. Entretanto, a Sociolinguística veio não só para explicar os fenômenos linguísticos, mas, também, para dar suporte a um ensino em língua materna com atitudes mais justas, tolerantes e verossímeis, por quem o pratica.

A diversidade cultural está fortemente presente em sala de aula, e se, segundo o artigo 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos, ela deve ser acessível a todos, independentemente de sua cultura, região ou dialeto. O que significa dizer que é um direito uma educação que não tente uniformizar os indivíduos, uma vez que é natural a diversidade. Assim, deve-se praticar um ensino sem risco de mutilação cultural, ou preconceito, mas que entenda as especificidades linguísticas que carrega cada indivíduo, não classificando a variação linguística como “erro”, mas entendendo como diferença.

É a partir dessas reflexões que este trabalho foi realizado. Este estudo é considerado relevante e é ancorado na legislação oficial concernente ao ensino de língua na educação básica e mostra a necessidade de se refletir sobre os fenômenos da linguagem, em especial os relacionados à questão da variedade e variação linguística. O reflexo da estigmatização e da discriminação, que venha ocorrer na sala de aula, decorrente da variedade linguística de alunos, pode ser visto na trajetória educacional dos alunos e

nos resultados das avaliações adotadas no Brasil.

Assim, este trabalho buscou fazer reflexões sobre a ocorrência de regras não padrão na fala/na oralidade de alunos de oitavo e de nono ano de uma escola pública de ensino fundamental do município de Imperatriz. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho etnográfico e foram acompanhadas turmas de oitavo e nono ano, buscando reconhecer a oralidade não padrão dos alunos, registrando essas falas e as analisando, para, por fim, compreender os processos fonológicos na oralidade desses alunos e teorizar sobre a variedade e variação linguística em sala de aula. Além disso, foi observado também o tratamento das marcas dialetais dos alunos, por professoras das turmas-alvo.

Como resultado a respeito dos professores, foi observado, predominantemente, o que Bortoni-Ricardo postula a respeito de algumas atitudes do professor diante do uso de variantes não padrão da língua, pelo aluno, “o professor não percebe o uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38). Quanto aos alunos, concluiu-se que entre os processos fonológicos identificados na análise dos dados, estão síncope, desnasalização, iotatismo, assim como erros gramaticais como de flexão verbal.

Esta pesquisa pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente em escolas que recebem alunos que não dominam a variedade culta/padrão da língua; colaborar para que ocorra um ensino da variedade culta/padrão, de forma que a variedade de domínio do aluno não seja desconsiderada. Pode contribuir, ainda, para o desenvolvimento/fortalecimento de uma pedagogia culturalmente sensível, na mediação do ensino das classes desfavorecidas.

2. Preconceito linguístico e uso de língua não padrão

O país vive um contexto de extrema desigualdade social e isso se relaciona diretamente com o comportamento linguístico dos habitantes, sendo que as pessoas com melhor capital econômico (logo, melhor capital cultural) se aproximam mais da variedade conhecida como norma-culta, da forma mais prestigiada socialmente de falar. Por isso, o preconceito linguístico está diretamente relacionado ao preconceito social.

Ao desprestigiar toda forma de falar que fuja da norma-padrão, é

aberto um abismo que separa a maior parte dos falantes de língua portuguesa de sua própria língua, uma vez que somente a minoria tem acesso à forma “correta de falar”. Mas infelizmente, é o que acontece. No Brasil, a linguagem dos políticos, advogados, médicos, dos livros/autores “renomados”, caminham na esfera do português padrão que faz com que pessoas que não são da mesma esfera social não entendam.

Exemplo disso são as leis do país que são escritas numa linguagem tão técnica que somente uma minoria da população consegue entender. “A discriminação social começa, portanto, no texto da Constituição”, cita Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (2003, p. 16). No mesmo livro, o autor também comenta, que Maurizzio Gnerre, em seu livro *Linguagem, escrita e poder*, menciona que a Constituição infere que todos os homens são iguais perante a lei, mas essa mesma lei é redigida numa língua que só uma parte desses homens conseguem compreender.

É claro que Gnerre não está querendo dizer que a Constituição deveria ser escrita em língua não-padrão, mas sim que todos os brasileiros a que ela se refere deveriam ter acesso mais amplo e democrático a essa espécie de língua oficial que, restringindo seu caráter veicular a uma parte da população, exclui necessariamente uma outra, talvez a maior. (BAGNO, 2003, p. 16)

Assim, é possível dizer que no Brasil existe uma fronteira linguística, que qualifica todos os âmbitos da vida social em bom/ruim, melhor/pior, privilegiado/inacessível, pobre/rico, inteligente/simplório. Essa demarcação, além de ser explicitamente preconceituosa e nociva, também é errada, pois cada variante linguística comporta sua complexidade estrutural.

Na literatura, também, encontra-se variação linguística, por exemplo, cita-se um trecho da música “Curvas do Rio”, do cantor e compositor sertanejo Eleomar:

Vô corrê trecho
Vô percurá uma terra pra eu pudê trabaiaá
Pra vê se dêxo
Essa mña pobri terra véa descansá

Na composição, é referenciado o momento em que o eu-lírico parte de sua terra. “Corrê trecho”, no dialeto sertanejo, significa percorrer outros lugares, trechos de outras terras, principalmente as alheias. Além disso, a estrofe revela muitas palavras específicas do contínuo de ruralidade, como é o exemplo de “vô percurá”, que corresponde, na

norma padrão, à “vou procurar”. A oralidade característica do cantor, carrega várias marcas fonológicas específicas. Dentro da variação fonética, no primeiro verso exemplificado, ele diz “vô corrê”. Na primeira palavra, suprimindo o ditongo /ow/ para /o/, ocorre a redução de um ditongo em uma vogal, processo chamado de monotongação, e a segunda palavra, o artista suprime o morfema -r, responsável por marcar o infinitivo no verbo, este processo, então, é chamado de apócope. Somente nesse verso da música há dois tipos de variação fonológica. Além disso, o compositor utiliza a figura de linguagem da metáfora ao dizer que vai deixar a terra descansar, ou seja, que vai deixá-la sem o fardo de produzir, ou sem a peleja de, numa situação tão dura, ter que dar bons frutos. Apesar da cantiga muito se distinguir da variedade considerada padrão, a música conseguiu, com a sua característica linguagem, passar com triunfo sua mensagem. Como diz Bortoni-Ricardo (2004):

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema de língua que esse falante internalizou. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 72)

A autora assevera que todo falante nativo produz sentenças bem formadas, no entanto nem todos têm essa concepção. Na prática, a linguagem de falantes que fazem uso de regras não padrão não é tratada como uma questão de adequação, mas muitas vezes é vista como um obstáculo à uniformização linguística que o país deveria ter.

É óbvio que a escola deve ensinar a variedade considerada como culta. Para se obter alguns cargos, é necessário se falar de maneira padronizada e até mesmo para estudar, passar para uma universidade pública, é exigido que a pessoa já tenha domínio da norma padrão/culta, sendo esse um dos critérios avaliativos da redação do ENEM: “Competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2020).

A intenção, aqui não é invalidar a necessidade de domínio da norma culta como alicerce linguístico ou seus muitos benefícios, mas apontar a necessidade do reconhecimento dos mais diversos dialetos das mais diversas variedades, que fazem com que a realidade linguística seja totalmente diferente da exigida em exames como este. Como disserta Bagno (2007), a norma linguística culta muitas vezes é “língua estrangeira” ao contexto que determinados grupos vivenciam. O ensino tradicional da norma gramatical é, na maior parte das vezes, árduo para os

estudantes. Isso porque eles encontram a necessidade de aprender o padrão culto para passar em concursos, fazer boas redações, exercer determinadas profissões, etc, mas não encontram necessidade de usar essas normas no dia a dia, uma vez que no dia a dia, a linguagem não padrão é a que impera e não utilizá-la desperta estranheza e deslocamento às pessoas ao redor.

Os falantes se perdem entre as cargas de regras gramaticais não usuais. Eles acabam rejeitando-as, porque, inconscientemente entendem que há mais necessidade de conseguir comunicar-se entre as pessoas da sua comunidade, que em textos escritos para profissionais que estão fora do seu ambiente palpável.

3. *Linguagem regional, índice e educação*

A língua, como já dito, é fator identitário, então, caracteriza grupos geográficos, econômicos, profissionais e até etários. A rejeição à alguns dialetos é superfície de manifestação de um preconceito social bem mais profundo, por isso que o preconceito linguístico está destinado, principalmente, à grupos economicamente desfavorecidos.

Na tese de Taveiro-Silva (2012), através de uma pesquisa feita pelo INEP (2009) são ressaltadas as desigualdades regionais, principalmente com foco na educação. Nota-se que o Nordeste é a região na qual os problemas causados pelo atraso na educação são maiores e onde se encontra o maior índice de pobreza dentro das escolas, a julgar pela quantidade de alunos cadastrados no programa Bolsa Família. Enquanto a região Sudeste, a mais bem estruturada economicamente, é a que alcançou melhor nota (e projeção de nota) pelo índice do IDEB. Assim, prova-se o que já era de conhecimento geral: o acesso à educação está diretamente relacionado com a economia da região.

No entanto, para além disso, é válida uma reflexão. Não é de mera coincidência que justamente o Nordeste seja a região que mais sofre preconceito linguístico pelo seu modo “sertanejo, caipira” de falar. Além das políticas públicas necessárias para mudar o quadro escolar destas regiões, também, é preciso que seja adotada a teoria da Sociolinguística educacional ao se mediar o ensino da norma-padrão, de maneira para que seja desconstruído o preconceito (pois informação gera empatia) e os alunos aprendam que a se adaptarem ao vocábulo exigido por cada ocasião, isto é, formal se necessário, simples se necessário também.

É necessária reflexão contínua sobre o ensino da língua portuguesa em sala de aula. A escola é um dos lugares onde mais se manifestam as questões linguísticas, tanto por ser um espaço de interação humana, quanto por ser o lugar onde é trabalhada a língua. Entretanto, este lugar carrega muitos problemas e deficiências no que diz respeito à linguagem.

Magda Soares, no seu livro *Linguagem e Escola* (2017) cita como o primeiro ponto de problemática o padrão linguístico que algumas escolas usam e que contrapõe com a linguagem das camadas populares e prejudica na aquisição do saber. Segundo a autora, o uso da língua na escola é o fator que mais evidencia as diferenças entre as classes sociais e que gera discriminação e fracasso. Quando o ensino diz respeito à alunos das camadas sociais menos favorecida, estudos comprovaram que eles tinham “carências” (afetivas, perceptivas, motoras, culturais e linguísticas), a partir de então, muitos professores começaram a formular a teoria da deficiência cultural, e a essa teoria foi associada as “dificuldades de aprendizagem”.

Esse tipo de comportamento por parte da escola, culpa o aluno, sua família e seu contexto das deficiências sofridas na escola. Esse posicionamento mascara o verdadeiro culpado dos ditos “déficits”: a desigualdade nas oportunidades. Entre as deficiências mencionadas, uma das principais, era a deficiência na linguagem, nos estudos de Magda Soares (2017), a escola apontava que:

Seu vocabulário é pobre; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não verbais do que através de recursos verbais. Em síntese: são crianças “deficitárias” linguisticamente. (SOARES, 2017, p. 33)

A escola, muitas vezes, não entende o tema da diversidade linguística, a ponto de submetem os alunos à preconceitos disfarçados de “correção”. Não é que esteja errado corrigir os alunos na sua fala ou escrita, é que a falta de entendimento contextual da realidade linguística vivida pelo aluno faz com que essa correção aconteça de maneira ríspida, inflexível. É necessário o conhecimento de Sociolinguística na sala de aula para que quando os professores auxiliem os alunos na sua fala e escrita eles consigam explicar, de maneira justa, não só como falar, mas porquê falar de determinada forma.

Nesse contexto, insere-se esta pesquisa para analisar a ocorrência

de regras não padrão na fala/na oralidade de alunos de oitavo e de nono ano. A escola é, muitas vezes, principal campo de preconceito linguístico (uma vez que lá se lida diretamente com o processo de fala e de escrita não só como meio, mas como fim também). Por isso, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental do município de Imperatriz.

4. Breves observações

Esses dados têm como fonte principal a pesquisa de campo e foram obtidos através da observação, registo escrito e gravação de áudio. Os resultados serão analisados e discutidos e expostos seguindo da seguinte forma: serão usados fragmentos do registo da fala dos alunos, organizados com o uso de letra **A**, para indicar a fala do aluno (sendo enumerado as sequências de alunos diferentes que falam como **A1**, **A2** etc. e **A's** para 'alunos') e **P**, para a professora.

3.1. Resultados e discussões: A ocorrência de regras não padrão na fala/oralidade de alunos de oitavo e de nono ano e a atitude do professor

A variação linguística é inerente à toda língua e, conseqüentemente, há distinção de variedade usada pelas pessoas, ao falarem. Inicialmente, a linguagem é adquirida/apendida na comunidade de origem da pessoa, e muitas vezes, ao chegar na escola, há o impacto da variedade dos alunos com a variedade culta/padrão que a escola ensina. A distinção entre a fala deles e a norma culta /padrão, não deve ser vista como um problema, mas deve ser tarada como natural e a variedade que eles já dominam deve ser vista como básica para a aprendizagem das outras variedades que ele precisa aprender. No entanto, na maioria das vezes ela tem sido entendida como errada, o que é causa de preconceito e até de afastamento de muitos do contexto escolar. Na escola, os erros cometidos pelos alunos têm explicação no próprio processo evolutivo da língua e podem ser previstos e trabalhados pelos professores (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

Para verificar a ocorrência de regras não padrão na fala/oralidade de alunos, apresenta-se um primeiro fragmento, de fala dos alunos:

- (1) **P**: Vocês não fazem a tarefa em casa i também não querem fazer aqui
- (2) **A1**: Nós faz sim
- (3) **A2**: Nós faz sim

(4) **A3:** É, nós faz mermo

(5) **P:** Nós faz, nós faz... Nós fazemos! (O/27 – 24/06/2022)

Este trecho registrado em sala de aula, mostra a naturalidade com que os alunos não flexionam o verbo no plural, o que, segundo Bortoni-Ricardo (2004) é uma das mais recorrentes dificuldades em relação à concordância. Neste evento de oralidade, a professora repete a frase dita pelos alunos para, em seguida, fornecer a variante padrão de flexão verbal. Nesse exemplo, a professora corrige a fala dos alunos, mas em outros momentos, a professora não aponta o erro de concordância, em termos como “foia branco” ou “eles fala”, também observadas na sala de aula. Em “eles fala”, a não realização de -m, caracteriza uma alternância morfológica, pois -m é uma desinência que representa a terceira pessoa do plural no discurso (eles falam), e “foia branco” além da despalatalização (perda da articulação palatal /k/ do fonema /lh/ em /i/) seguido de iotacismo, significa uma não realização da flexão quanto ao gênero do substantivo.

O problema de concordância é o mais, frequentemente apontado em salas de aula. Um dos motivos, é que é o mais perceptível pelas professoras, pois o não uso de padrão devido, especialmente, a questões geográficas (marcas regionais) dificilmente é identificado pelas professoras se elas moram na mesma região, ao contrário, muitas vezes elas mesmo possuem este tipo de característica na sua fala. Mas geralmente, os erros gramaticais na fala são os mais facilmente identificados e corrigidos, por exemplo, este outro fragmento:

(1) **A:** Professora, posso ir no banhêro?

(2) **P:** Nããã! Como é qui é?

(3) **A:** ao banhêro. (O/5 – 08/04/2022)

A professora aproveita, para corrigir o aluno no ato da fala. Este tipo de ação na qual o professor aponta o desvio da norma padrão é o que mais suscita dúvidas nos professores, pois alguns têm receio de corrigir para não constranger, enquanto outros pensam que a repreensão deve ser feita, independente do contexto. A realidade, é que os professores precisam ser sensíveis ao contexto do educando, para não o corrigir, de forma que cause humilhação, nem deixar de apresentar a variante padrão que deve ser aprendida pelo aluno. A língua é, antes de tudo, um sistema de fala, assim, existem regras que regem o sistema, algumas são categóricas (regras que sempre se aplicam da mesma forma) e outras são variáveis (regras que se aplicam de modo variado) (Cf. COELHO *et al.* 2018), e é necessário entender o funcionamento da língua para conseguir distinguir o que deve ser corrigido, o que deve ser destacado e o que deve ser somente

respeitado.

A língua é um fator identitário e é a efetiva forma de interação humana. As regras gramaticais servem ao falante e não o falante às regras. Entretanto, é necessário que os falantes aprendam as regras porque é isso que exige algumas ocasiões. Assim, o professor tem que trabalhar com o fim de desenvolver a competência comunicativa do aluno, para que ele consiga se expressar de acordo com a situação. Além da análise do comportamento dos professores frente à realização do dialeto não padrão, é também de interesse desta pesquisa analisar alguns fenômenos linguísticos para que consigamos entender o funcionamento da língua e utilizar isso como instrumento de ensino. Em seguida, mais um fragmento para análise:

- (1) **P**: a sigunda questão, quem respondi? Sim ou não?
- (2) **A's**: sim
- (3) **P**: pur que?
- (4) **A1**: purque a foto é ãa prova. Mostra eliscumenu e joganu o lixo nu (5) mei da rua.
- (6) **P**: Issu. Então a fotu se torna uma forma de dê...
- (7) **A's**: denúncia (G/12 – 12/05/2022)

Neste fragmento da aula, ocorre algumas formas de variação. Na linha 1, nas palavras “sigunda” e “respondi” ocorrem o alçamento das vogais /e/, o mesmo acontece na palavra “eles”, da linha 4. Na linha 3, 4, 5 e 6, as palavras “pur que”, “purque”, “nu”, “issu” e “fotu”, acontece o fechamento da vogal /e/, para /i/. Essas formas de fala são usadas por quase todos os brasileiros. Na linha 4, as palavras “cumenu” e “joganu”, que corresponde aos verbetes “comendo” e “jogando”, sofrem, por transformação, o metaplasmo da assimilação. O morfema -ndo indica o gerúndio da palavra, mas, na fala do aluno, esse morfema é substituído por “-n”.

Assim, podemos constatar que a frase do aluno sofre variação morfológica e fonética. Além disso, é utilizado uma forma de expressão no verso 5 “mei da rua”, esta expressão não é literal, mas é uma forma de se referir a algum lugar da plena rua. A professora não destaca a palavra que aqui nos referimos para estudar como fenômeno pela naturalização da frequência com que ela é falada no contexto regional. Assim, é possível que até mesmo a professora carregue este tipo de marca linguística.

Em seguida, mais um caso registrado através de anotações da observação:

- (1) **P**: i ondi o personagem estava?
- (2) **A1**: trabaiãno

(3) **P**: i di onde eliveiu?

(4) **A2**: elivêi da roça (O/8 – 29/04/22)

Neste caso, assim como no anterior, nas linhas 1, 3 e 4, ocorre alçamento da vogal /e/ para /i/. Já na segunda linha, ocorre a despalatalização da consoante lateral palatal /lh/ para a semivogal /y/, de “trabalhando” para “trabaião”, e ocorre ainda, a supressão do /d/, seguimento -ndo. Na linha 3, na palavra “veiu” ocorre alçamento da vogal /o/ para /u/. Na linha 4, o aluno responde a professora com uma entonação fonológica diferente da dela. Ele apaga a última vogal do tritongo e, a palavra que, em padrão normativo, seria “veio”, é evocada por “vêi”.

A partir disso, podemos dizer que embora aluno e professora estejam no mesmo espaço de variedade linguística (dada sua região em comum) eles usam tipos de variações diferentes, sendo o estudante (A2) com prováveis raízes rurais mais presentes que a professora. Não se pode dizer, entretanto, que o tipo de variação da fala dos dois é diferente por terem antecedentes diferentes, mas é mais provável que sejam diferentes por mais de um motivo.

Assim, a linguagem da professora, apesar de não deixar de conter variação linguística e, às vezes ser diferente da norma padrão/culta, é mais monitorada que a do aluno, pois a posição do professor o confere mais responsabilidade linguística. Além do grau de monitorização, outro fator contribuinte para a diferença entre a fala do professor e do aluno, é o grau de escolarização do professor, pois isso causa influência no repertório sociolinguístico (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Outro evento de interação entre professor e alunos, para se observar se ocorre ou não o uso de regra não padrão:

(1) **P**: eu já ouvi muito essa palavra “debandagem”, principalmente na

(2) questão da geopolítica ou do futebol: “fulano debandou...” foi pra outro (3) time.

(4) **A1**: Ele é virafoia

(5) **A2**: é verdade

(6) (...)

(7) **A3**: professora, dêxa eu debandá pro banheru (G/6 – 19/05/2022)

Neste fragmento, é apresentado aos alunos o termo “debandagem”, a partir de um texto lido em sala de aula. Quando a professora dá o exemplo da debandagem como expressão que significa ir para outro lugar e exemplifica, mencionando alguém que mudou de time, um aluno oferece a expressão regional “virafoia” (vira-folha), usada para se referir de forma pejorativa a quem muda de time. Observa-se, ainda, a ocorrência de monotongação, pois houve perda do ditongo em “dêxa” e “banheru”; e de

supressão/aglutinação da preposição com o artigo definido “pro”. Nessa interação, além da despalatalização de /lh/ para a iotação (que observou-se ser bem comum entre os colaboradores da pesquisa) o fato de o aluno ter usado uma expressão usual exemplifica sobre a variação lexical, sendo a variação lexical “palavras que compõe uma dada língua, quase sempre associados à variação regional” (COELHO et al. 2018).

Na discussão do texto dessa mesma aula, observou-se como a variedade de uso dos alunos era diferente da variedade do contexto do texto do livro didático. A professora diz:

- (1) P: vocês sabem o que é arremedo?
- (2) A: eu sei o que é arrumedar
- (3) P: e o que é “arrumedá”?
- (4) A: é imitar. “Ele tá me arrumedando...”
- (5) P: Arremedo é isso também. É fazer uma cópia barata, geralmente para
- (6) ridicularizar ou rebaixar (G/6 – 19/05/2022)

A palavra que a aluna se referiu, era a mesma que a professora questionou o significado, com base no texto, todavia diferente na forma gramatical. Isso mostra que o alçamento de vogal, nesse caso, de /e/ para /u/ é comum na fala deles. Ocorre, ainda, a supressão do /r/ final do verbo no infinitivo “arrumedá”.

O que aconteceu nesses dois últimos fragmentos é muito comum dentro do ambiente da sala de aula. O professor deve tratar isso essas situações como um terreno fértil para explicar sobre o assunto da variedade linguística e abrir uma discussão comparativa entre os tipos de dialetos. Além de ser um ambiente interessante para se pensar a variedade, também é propício de ser usado para que os alunos entendam que as expressões que usam são diferentes das que pessoas de outros lugares usam, por causa do espaço geográfico, o que significa que a diferença das falas não está em questão da que é certa em detrimento da errada, mas que por serem lugares diferentes, são expressões diferentes.

Um dos objetivos deste trabalho é verificar a reação do professor frente a uma ocorrência não padrão na fala dos alunos e já foi visto que ora é apresentada outra forma para o aluno, ora a variedade não é percebida. Pode ser que tenha sido em outro momento, mas, durante a observação, não ocorreu. Por isso, é importante verificar se ele consegue perceber, e através das suas aulas, ensinar acerca da variedade linguística, conscientizar sobre preconceito linguístico e, com isso, combater toda forma de discriminação social. Uma das teorias que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem é a Sociolinguística.

Assim apresenta-se um registro das interações presenciadas entre professor e aluno a respeito da Sociolinguística.

- (1) **P:** Então, as atividades que eu passei para vocês sobre preconceito
- (2) linguístico está dentro do conteúdo da variedade linguística. Vamos
- (3) continuar o assunto hoje. Quando eu falo para vocês de preconceito
- (4) linguístico, o que que vocês lembram, essa palavra?
- (5) **A1:** diminuir pela forma que ele fala
- (6) **A2:** xingar
- (7) **A's:** falar mal, ofender
- (8) **P:** ofender... rebaixar, diminuir. Então. Qualquer forma de preconceito
- (9) é negativa. É algo prejudicial, é algo inadmissível. Isso também, além
- (10) de questões religiosas, além de orientação sexual, questão social,
- (11) acontece também na questão da língua. (...). Vocês já observaram
- (12) situações como essa? Um aluno da outra sala quando eu falei sobre
- (13) preconceito linguístico ele disse “professora pois eu tenho precon-
- (14) ceito linguístico. Vocês já viram?... Vocês têm?
- (15) **A1:** professora, eu me sinto incomodada com o jeito que ele fala
- (16) (aponta para um aluno). Ele fala “fêssora”.
- (17) **A2:** e o quê que tem? Ela tá entendendo
- (18) **P:** olha aí o que a (A2) falou. Se estiver entendendo, tá tudo bem. A
- (19) função primordial da língua é a comunicação. Se eu estou entendendo,
- (20) se eu me faço entender, ótimo. Eu não vou dizer que ele tá falando
- (21) errado, tá? Mas eu vou corrigir ele tendo em vista que é meu aluno!
- (22) (sorrisos). Tendo em vista que está na escola!. Mas esse apegado de
- (23) regras podemos não utilizar no dia a dia tranquilamente. Cês lembra
- (24) que eu falei para vocês que língua é igual roupa? Você vai usar
- (25) dependendo da ocasião. Usar o internetês, a linguagem coloquial...
- (26) **A3:** ei, professora, mas o que é linguagem colo-coloquial?
- (27) **A4:** é mermo
- (28) **A5:** pra mim que eu sabia o que era
- (29) **P:** gente, eu coloquei para vocês na prova. Quantas vezes falei aqui
- (30) na linguagem coloquial, que é a linguagem informal.
- (31) **A6:** na prova acho que eu botei errado.
- (32) (...)
- (33) **P:** Então, gente, preconceito linguístico é quando alguém usa a lingua-
- (34) gem como arma de poder. (...) mas as pessoas que estudam elas são
- (35) obrigadas a conhecer todo tipo de linguagem. Vocês são. Uma coisa
- (36) é sua voz lá do interior, outra é vocês. (G/4 – 29/04/2022)

A escola, dependendo da percepção da comunidade, pode ser um dos espaços mais promotores de preconceito linguístico. Quando um professor insere na educação debates sobre do que trata a Sociolinguística, ele está não só implementando aprendizado, mas, também, lutando diretamente contra preconceitos sociais. Essa, então, é a percepção uma escola transformadora que deve ter (Cf. SOARES 2017).

Uma escola transformadora não é uma escola que negligencia corrigir os alunos, mas uma escola que consegue demonstrar como deve ser

feito; como deve ser falado, escrito. Mostrar que existem formas de falar diferentes, variedades linguísticas, e que isso não infere majoritário valor, mas sim que todas as falas dependem de um contexto, e têm valor. No trecho exposto, a professora debate com os alunos sobre preconceito linguístico, sobre variedade, sobre os diversos usos da língua e consegue passar para os alunos valores necessários para que consigam entender sua língua sob um ponto de vista social, mas sem a liberação sem filtros que às vezes as pessoas atribuem à Sociolinguística, pois, nas palavras da professora, ela vai corrigi-los “tendo em vista que são meus alunos (...) tendo em vista que estão na escola”.

5. As dificuldades dos colaboradores relacionadas à fala.

Nos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados (gravação em áudio, observação, etc) observou-se as ocorrências mais comuns de uso de regra não padrão na fala dos alunos, sendo elas:

1. Falta de flexão do verbo.

Ex. “Nós faz” > nós fazemos;

2. Alçamento de vogais: da vogal /e/ para /i/

Ex. “sigunda” > segunda; “ondi” > onde; “eli”v > ele

3. Alçamento da vogal /o/ para /u/

Ex. “purque” > porque; “issu” > isso; “fotu” > foto.

4. Alçamento da vogal /e/ para /u/

Ex. “arrumedar” > arremedar

5. Despalatalização da consoante lateral palatal /lh/ para a semivogal /y/, e do fonema /lh/ em /i/) seguido de iotacismo

Ex. “trabaião” > trabalhando; “virafoia” > vira folha

6. Supressão do /r/ final em verbo no infinitivo

Ex. “arrumedá” > arremedar

7. Monotongação, pois houve perda do ditongo

Ex. “dêxa” > deixa; “banheru” > banheiro.

8. Supressão/aglutinação da preposição com o artigo definido

Ex. “pro” > para o.

9. Supressão do /d/, no seguimento “-ndo”

Ex. “trabaião” > trabalhando; “cumenú” > comendo; “joganu” > jogando

Os dados mostraram que os alunos fazem uso de regra não padrão, e que elas são decorrentes do uso regular que fazem na comunidade de origem. No entanto, pode-se dizer que as principais ocorrências identificadas podem ser consideradas como possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, mesmo porque algumas delas podem ser encontradas na fala da maioria dos brasileiros. Assim, pode-se até dizer que é necessário se trabalhar para que a produção oral deles não interfira na escrita, pois a escola até releva a forma de falar dos alunos, mas não faz o mesmo na escrita.

O ideal seria mostrar aos alunos as diferenças entre a fala e a escrita, para que não haja confusão na hora de escrever. Por isso, a fala deles deve ser trabalhada, também. Eles devem ter ciência que precisam aprender a usar as regras consideradas padrão/culta da língua para poderem conseguir alcançar os distintos objetivos pessoais e profissionais.

6. Conclusões

A linguagem é a autêntica forma humana de expressão. Mas a língua é variável, ela depende do tempo, modo e lugar em que as pessoas estão. A partir disso, buscou-se analisar a ocorrência de regras não-padrão de alunos de oitavo e nono ano de uma escola pública do município de Imperatriz, bem como averiguar se o professor percebe a diversidade linguística na sala de aula, e o tratamento que ele dá à diversidade linguística dos alunos.

Foi possível averiguar que os alunos fazem uso de regra não padrão ao falar, mas que muitas delas são bem produtivas na fala da maioria dos brasileiros, como a monotongarão e o alçamento de vogais, por exemplo.

Ficou claro, a partir do exposto, que a fala dos alunos os localiza em um ambiente intermediário entre o urbano e o rural, sendo predominantemente uniforme (por características como idade, grau de escolarização e localização geográfica), mas que cada aluno trata a língua de uma maneira diferente (uns com mais cuidados de monitoração, outros mais despreocupadamente espontâneos), mas todos estão no contexto propício para aprenderem sobre sua linguagem, desde as variações até os problemas sociais que o preconceito linguístico suscita. Foi possível averiguar,

também, que os professores percebem o uso de regra não-padrão pelos alunos, embora nem sempre eles conseguem fazer intervenção no momento da ocorrência ou não.

Assim, pode-se dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Mesmo tendo havido um pequeno atraso para entrada em campo, foi possível a obtenção dos dados para o desenvolvimento do que foi planejado.

Diante do exposto, espera-se contribuir para a realização de um ensino mais focado no desenvolvimento linguístico de alunos das classes menos favorecidas economicamente. A sala de aula como pesquisa de campo foi uma escolha essencial uma vez que acreditamos que mais que ensinar português, é importante a escola assumir a responsabilidade de conscientizar sobre o papel social da linguagem.

A pesquisa não finda com este trabalho, pois ela terá continuidade como pesquisa e seus dados servirão para o planejamento e desenvolvimento de projeto de extensão com docentes e discentes. O projeto de extensão “saber ler para mais e aprender” tem sido desenvolvido com base, também, em resultados de pesquisas como esta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Nada na Língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2020*: cartilha do participante. Brasília-DF: INEP, 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. E. *Para conhecer a Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social. 18º ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TAVEIRO-SILVA, M. G. *Letramento e linguagem em escola rural no*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Maranhão. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. 246p.

Outra fonte:

ELEOMAR. Curvas do Rio. Discos Marcus Pereira. 1978. Spotify. 4m:35s.

**RECURSOS LINGÜÍSTICOS DA SÁTIRA E DA PARÓDIA
E A CRIAÇÃO DO EFEITO CÔMICO NO ROMANCE
“SERAFFIM PONTE GRANDE”**

Viviane Rodrigues (UFU)
viviliteratura@gmail.com

RESUMO

Este trabalho realiza um estudo do romance “Serafim Ponte Grande”, do autor modernista Oswald de Andrade. O trabalho de pesquisa encaminhou-se para a análise do cômico, pois o romance constitui, segundo esta concepção, elementos cômicos tão expressivos que permitem afirmar que é tecido pelo viés da comichidade. Nessa perspectiva, procurou-se elaborar através dos mecanismos interpretativos de que se dispõem, instrumentos linguísticos da comichidade, paródia e sátira, uma via de compreensão do romance. Para isso, foram consultados trabalhos sobre o riso e a comichidade que gerou uma reflexão sobre esses conceitos e o *corpus* da pesquisa. Em Vladimir Propp encontrou-se sustentação teórica para discutir os instrumentos linguísticos da comichidade. Os estudos de Maria Augusta Fonseca foram essenciais para a reflexão sobre a sátira e o romance “Serafim Ponte Grande”. Já a teoria de Afonso Romano Sant’anna contribuiu para a compreensão de elementos para o efeito cômico causado.

Palavras-chave:
Comichidade. Paródia. Sátira.

RESUMEN

Este trabajo estudia la novela “Serafim Ponte Grande”, del autor modernista Oswald de Andrade. El trabajo de investigación condujo al análisis de la historieta, pues la novela constituye, según esta concepción, elementos cômicos tan expresivos que se puede afirmar que está tejida por el sesgo de la comichidad. Desde esta perspectiva, se intentó elaborar, a través de los mecanismos interpretativos disponibles, instrumentos linguísticos de la comichidad, la parodia y la sátira, una forma de entender la novela. Para ello se consultaron trabajos sobre la risa y la comichidad, lo que generó una reflexión sobre estos conceptos y el *corpus* de la investigación. En Vladimir Propp se encontró apoyo teórico para discutir los instrumentos linguísticos de la comichidad. Los estudios de Maria Augusta Fonseca fueron fundamentales para la reflexión sobre la sátira y la novela “Serafim Ponte Grande”. La teoría de Afonso Romano Sant’anna contribuyó a la comprensión de elementos para el efecto cômico provocado.

Palavras-chave:
Cômico. Parodia. Sátira.

1. Introdução

O romance “Serafim Ponte Grande”, de Oswald de Andrade apresenta uma composição inusitada, além de uma estrutura fragmentada que

mescla diversos gêneros textuais: poema, teatro, bilhetes, cartas, testamento, entre outros. Haroldo de Campos (1997) considera a obra como híbrida e vê na montagem do enredo uma técnica cubista utilizada pelo autor.

Na produção do romance “Serafim Ponte Grande”, o autor apresenta em sua ficção alguns fatos baseados no cotidiano social de uma época, contados em tom cômico, pelo narrador-personagem ou narrador-curinga. No enredo, o narrador-personagem Serafim Ponte Grande apresenta-se em tom cômico, como um homem de sensibilidade que deseja escrever um livro, apesar de não possuir conhecimento linguístico e cultural para isso. É desviado de sua formação católica e afirma que sua transformação psíquica está em evolução.

Serafim Ponte Grande é funcionário público da Repartição Federal de Saneamento, o que caracteriza seu status de classe baixa. Andava de carona com Manso, comprava à prestação e em liquidações, participava de grandes eventos sociais como companhia do convidado, mas conseguiu enriquecer-se ilicitamente por meio de um dinheiro deixado pelos rebeldes da Revolução Paulista para o seu filho Pombinho, que foi “militante na guerra”.

Casou-se com Lalá por obrigação e tinha o matrimônio como um dever “pesado” que o amarrava; afirmava não querer filhos, mas teve vários, sendo, porém, Pombinho o mais explorado na narrativa.

O chefe de Serafim da repartição, Benedito Carlindoga, representava para o protagonista os deveres políticos dos quais queria se libertar, bem como da obrigação social e burocrática de funcionário público.

Como homem sentimental, Serafim apaixona-se por Dorotéia, com quem teve um caso extraconjugal. Não foi um fato isolado. Serafim havia traído Lalá diversas vezes com as empregadas da casa antes de conhecer a amante. Depois do rompimento com Dorotéia, relacionou-se com outras mulheres em suas viagens, mas o envolvimento com a dançarina levou Serafim a uma instantânea depressão devido ao “amor não correspondido”, pois ela decide relacionar-se com o Birimba da repartição, seu colega de trabalho. A decepção amorosa ganha na narração de Serafim aspecto cômico, uma vez que a linguagem paródica mascara o caráter trágico da situação.

Também, por meio da linguagem paródica, Serafim escreve um falso testamento, e, depois de ficar rico, viaja para o Rio de Janeiro. Em

seguida, vai com Pinto Calçado em um transatlântico de luxo passear pela Europa e Ásia, onde vivencia o nudismo, orgias e cultura a liberdade, transgredindo valores sociais e religiosos, explicitados principalmente pelos relatos de envolvimento sexual. Na viagem, conhece várias mulheres e relaciona-se sexualmente com muitas delas, como Dinorá, Caridad-Claridad, Tzatzá, Chipett, Dedê, Madame Xavier (Senhora Cocaína), a aluna, Maudy Polpuda (a “cabaçuda de chez Cabassud”) e Branca Clara; cansa-se e deseja retornar ao Brasil. Logo em seguida, morre de maneira triunfante e é homenageado pela família com a construção do hospício, denominado *Asilo Serafim*.

A escrita do romance “Serafim Ponte Grande” é bem marcada pela linguagem paródica com a qual o personagem protagonista e narrador provoca o riso.

2. A criação do efeito cômico no romance “Serafim Ponte Grande”

No texto do romance “Serafim Ponte Grande”, a paródia está relacionada à sátira e ao riso carnavalesco. Essas aproximações estreitam-se principalmente por meio da zombaria que é criada pelo enredo e que é percebida desde o prefácio da história, com a apresentação da lista de obras do autor, que ao invés de valorizar a produção literária do escritor, como geralmente acontece, apresenta-se como uma lista de obras que são renegadas, incluindo “Serafim Ponte Grande”: “DO AUTOR / Obras Renegadas: Os Condenados / A Estrela do Absinto / A Escada (inédito) / Pau-Brasil / Primeiro Caderno de Poesia / Serafim Ponte Grande.” (ANDRADE, 1997, p. 36). Associado a este comentário está parafraseada a expressão *copyright*, que se refere ao direito do autor e da propriedade literária: “Direito de ser traduzido, reproduzido e deformado em todas as línguas - S. Paulo - 1933.” (ANDRADE, 1997, p. 36).

Nesses trechos percebe-se que a paródia ocorre em tom zombador e satírico, pois, tanto a expressão *copyright*, como a lista das obras renegadas tem caráter deformador, uma vez que a intenção do texto não é reafirmar as expressões, mas revelar um posicionamento crítico sobre o romance.

Haroldo de Campos, no ensaio “Serafim: um grande não-livro”, afirma que no romance “tudo é conduzido em pauta paródica, e a paródia (...) é o meio natural para o ‘desnudamento do processo’” (CAMPOS, 1997, p. 17). Nesse sentido, entende-se que o objetivo principal do

romance seja denunciar a hipócrita sociedade burguesa e para isso, utiliza-se de elementos cômicos que por meio da paródia, atribuem à linguagem do texto o tom risível, já que o romance imprime diferentes recursos para esse fim:

Decidi traçar um sério programa de estudos e reabilitar assim a minha ignorância. Português, aritmética, latim, teosofia, balística, etc. / Napoleão, segundo me disseram, aprendeu a ler aos 29 anos e o grande Eça de Queiroz escreveu *O Crime do Padre Amaro* com 50 anos! (ANDRADE, 1997, p. 61)

Nessa passagem, Serafim Ponte Grande afirma o desejo de aprimorar seus conhecimentos culturais, a partir do estudo de disciplinas básicas, ampliando para o estudo da teosofia – forma de estudo que aglomera conhecimentos da Filosofia, Religião e Ciência – e balística, que alude ironicamente ao momento revolucionário de São Paulo, em 1924. A extensão do campo de conhecimentos que é almejado pelo protagonista causa um efeito de sentido cômico. Para justificar a pretensão, ele parodia Napoleão Bonaparte ao informar que o general francês aprendeu a ler tardiamente, o que não é o caso. Também faz paródia a respeito do escritor Eça de Queiroz ao dizer que o mesmo escreveu “O crime do Padre Amaro”, quando tinha 50 anos, sendo este livro publicado vinte anos antes. Os comentários distorcidos do protagonista são apresentados por meio da linguagem paródica que causam o riso.

Assim, torna-se imprescindível apresentar uma discussão sobre o conceito de paródia:

A paródia consiste na imitação das características exteriores de um fenômeno qualquer de vida (das maneiras de uma pessoa, dos procedimentos artísticos etc.), de modo a ocultar ou negar o sentido interior daquilo que é submetido à parodização. É possível, a rigor, parodiar tudo, os movimentos e as ações de uma pessoa, seus gestos, o andar, a mímica, a fala, os hábitos de sua profissão e o jargão profissional; é possível parodiar não só uma pessoa, mas também o que é criado por ela no campo do mundo material. (PROPP, 1992, p. 84-5)

Relacionando-a aos procedimentos artísticos mencionados, como efeito de linguagem, na época moderna ela tem se tornado cada vez mais frequente nos textos literários. Esse recurso da linguagem é muito antigo, existe desde a Grécia, Roma e Idade Média. A respeito da definição do termo, consideram-se três tipos de paródia: “(...) verbal – com a alteração de uma ou outra palavra do texto; formal – em que o estilo e os efeitos técnicos de um escritor são usados como forma de zombaria; temática – em que se faz a caricatura da forma e do espírito de um autor”

(SANT'ANNA, 1995, p. 12).

Na paródia literária o jogo entre os planos textuais devem ser antagônicos e motivados pelo cômico. Affonso Romano de Sant'Anna (1995) define que a paródia resulta de efeitos diferentes, ocorrendo com efeito metalinguístico, de textos alheios (intertextualidade) e a dos próprios textos (intratextualidade).

O trabalho parodístico consiste em um deslocamento considerável entre o texto original e o parodiado, em que ocorre a inversão de sentidos. Esse texto geralmente apresenta caráter contestador e deformante, pois inverte os significados do texto parodiado. “Ora, o que o texto parodístico faz é exatamente uma re-apresentação daquilo que havia sido recalcado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de libertação do discurso. É uma tomada de consciência crítica.” (SANT'ANNA, 1995, p. 31).

Na modernidade, a paródia apresenta-se por meio do jogo intertextual. Esse momento histórico refere-se ao período da passagem dos séculos 19 para o século 20 e que é marcado pelas vanguardas, época em que o recurso da paródia foi largamente explorado:

[...] um terceiro período seria parodístico, e coincidiria com os movimentos de vanguarda que em nossa cultura são representados em torno do Modernismo (1922). Um período crítico, autocrítico de nossa cultura, em que, tecnicamente, a paródia foi muito utilizada. (SANT'ANNA, 1995, p. 87)

Oswald de Andrade utiliza muito a paródia em “Serafim Ponte Grande”, não só por ser uma tendência do Modernismo, mas devido a seu próprio estilo literário. Ao se referir à ideologia dominante ele usa a paródia como descontinuidade, deslocamento ou desvio, uma vez que denuncia a alienação social. “Por isso é que, assumindo uma atitude contra-ideológica, na faixa do contra-estilo, a paródia foge ao jogo de espelhos denunciando o próprio jogo e colocando as coisas fora do seu lugar certo.” (SANT'ANNA, 1995, p. 29).

É por meio da paródia que se consegue desvendar o teor cômico que se estabelece no romance devido à forma exagerada das expressões e da ridicularização de personagens e situações: “O meu futuro, o de Dorotéia, o do Birimba, o de Pinto Calçudo, de Lalá e meus filhos? / Caio de joelhos e exclamo: / – Deus que salvastes Fausto e perdoastes São Pedro, tende consideração!” (ANDRADE, 1997, p. 69). Nessa passagem, o protagonista está sofrendo por causa do envolvimento de Dorotéia com Birimba. Ele parodia a postura de um cristão que interpela Deus, pois Serafim

não é religioso, sendo a igreja um dos alvos de sua crítica. Em tom irônico e em posição que frequentemente as pessoas fazem suas orações, substitui o nome de Judas (personagem bíblico que traiu Jesus Cristo), por Fausto que é personagem literário, menciona também São Pedro (discípulo que negou Jesus) e afirma que ambos foram perdoados, soando como estratégia para lembrar a Deus que ele é misericordioso. No final da cena a postura submissa é suprimida pelo tom paródico ao dizer “tende consideração”.

Assim, para entender o fenômeno da paródia no romance é importante citar comentários de Affonso Romano Sant’Anna, ao afirmar, por exemplo, que “sem dúvida, a paródia deforma o texto original subvertendo sua estrutura ou sentido” (SANT’ANNA, 1995, p. 41).

No estudo ensaístico de Affonso Romano Sant’Anna, na obra *Paródia, Paráfrase & Cia.* (1995), conceitos de paródia são postos em discussão. A obra aponta que o termo foi institucionalizado desde o século XVII e destaca que o que vai definir o tipo de paródia será o nível de deslocamento entre o texto-fonte e o texto parodiado. “Nos estudos literários, entende-se esse deslocamento como sinônimo de metonímia, figura de linguagem na qual a parte é representada pelo todo.” (SANT’ANNA, 1995, p. 91).

No romance “Serafim Ponte Grande”, a paródia formal, como é caracterizada por Sant’Anna, é bem explorada, como no poema “Paráfrase de Rostand”, em que para atingir o efeito cômico, utiliza-se a paródia e a ironia, ao fazer chacota com o estilo do autor romântico Edmond Rostand, pois a comicidade parodística do poema reafirma-se por conter no seu título a palavra “Paráfrase”, que causa um efeito cômico muito interessante, pois o poema é uma paródia e não uma paráfrase. A inversão em tom paródico marca o poema, que é assinado por “Mifares”, em que o nome “Serafim” está escrito como um anagrama invertido.

Fonseca (2006) informa que o poema “O Amor – poesia futurista” em que Serafim escreve para Dona Branca Clara trata-se de uma paródia ao poema que Mário de Andrade escreve em homenagem a Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade que está em uma das cartas que ilustram o livro publicado por Aracy Amaral, *Tarsila sua obra seu tempo*:

Poema Tarsiwaldo / Pegue-se 3 litros do visgo da amizade / Ajunte-se 3 quilos do assúcar cristalizado da admiração / Perfume-se com 5 tragos da pinga do entusiasmo / Mexa-se até ficar melado bem pegajento / E se engula tudo duma vez / Como Adesão do Mário de Andrade / Ao almoço / Pra / Tarsila / E / Osvaldo / Amen (ANDRADE, M. *apud* AMARAL, 2003, p. 180)

O texto poético de Mário de Andrade já é uma paródia de uma receita culinária, sendo assim, o poema de Serafim é a paródia da paródia:

O AMOR — poesia futurista / *A Dona Branca Clara* / Tome-se duas dúzias de beijocas / Acrescente-se uma dose de manteiga do Desejo / Adicione-se três gramas de polvilho do Ciúme / Deite-se quatro colheres de açúcar da Melancolia / Coloque-se dois ovos / Agite-se com o braço da Fatalidade / E dê de duas horas em duas horas marcadas / No relógio de um pouteiro só! (ANDRADE, 1997, p. 107)

No romance, a característica deformadora da paródia é bem definida, até mesmo quando se evidencia no texto o pastiche, que se configura como “um trabalho de juntar pedaços de diferentes partes de obra de um ou de vários artistas” (SANT’ANNA, 2002, p. 13). Esse recurso da linguagem pode apresentar-se com finalidade paródica, o que acontece no romance ao tornar-se uma forma de deleite, em meio ao espetáculo da derrição que o romance proporciona.

Como bom estrategista, o autor usa o pastiche literário ao nomear personagens e construir títulos como o nome do filho de Serafim, Pery Astiages, que alude ao personagem Peri, da obra “O Guarani”, de José de Alencar; o título da unidade “O Terremoto Doroteu” numa referência direta ao personagem de Tomás Antônio Gonzaga, “Doroteu”; o nome da personagem “Dorotéia” que alude à Maria Doroteia, da lírica “Marília de Dirceu”; percebe-se que o título da unidade “Cérebro, Coração e Pavio” remete a “Coração, cabeça e estômago”, de Camilo Castelo Branco, também observado por Haroldo de Campos.

Há, também, várias passagens na obra que remetem a outros textos, como por exemplo: “Vinde! Vinde destroçar as tropas do Governador-Ge-ral! Fogo, indaiada de minha terra tem palmeiras!”. (ANDRADE, 1997, p. 77). Essa passagem remete a um trecho do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. Como essas, outras recorrências semelhantes são encontradas, como nos fragmentos em que Oswald de Andrade parodia outras obras de sua autoria, em tom cômico e irônico: “Serafim aproximou-se. Eram dois soldados curdos. Perguntou-lhes pelo Santo Sepulcro. / — Não há nenhum Santo Sepulcro... / — Como? / — Nunca houve. / — E Cristo? / — Quem? / O outro esclareceu: / — Cristo nasceu na Bahia.” (ANDRADE, 1997, p. 141).

Nessa passagem, Serafim Ponte Grande encontra-se em Jerusalém em uma viagem turística e questiona aos guardas do local sobre o Santo Sepulcro, a resposta além de ser uma sátira ao monumento sagrado contempla um trecho do Manifesto Antropófago: “Nunca fomos catequisados.

Vivemos através de um direitosaônâmbulo. Fizemos Cristo nascer na Bahia.” (ANDRADE, 1995, p. 48). Esse trecho é usado no texto de “Serafim Ponte Grande” e caracteriza-se como pastiche literário na composição da paródia.

No Manifesto Antropofágico, Oswald de Andrade critica a imposição dos jesuítas e a estratégia de dominação dos Portugueses, uma vez que os colonizadores com a missão de cristianizar o selvagem destruíram uma cultura em detrimento de outra, pois é inegável que a catequese dos jesuítas contribuiu para a descaracterização cultural do índio no Brasil.

Para Lauro Belchior Mendes, no estudo por ele elaborado “O discurso antropofágico de Serafim Ponte Grande”, a técnica do pastiche usada por Oswald de Andrade em sua obra literária relaciona-se à prática da antropofagia:

Que Oswald de Andrade era leitor de nossos primeiros historiadores e cronistas, não é novidade para os que conhecem a poética de Pau-Brasil. Antes mesmo da teorização antropofágica, nosso autor já pratica a antropofagia, não só na escrita do Manifesto Pau-Brasil, como na “digestão” de textos de Caminha, Gandavo, Claude d’Abbeville, Frei Vicente do Salvador, por exemplo, nos poemas que constituem a série “História do Brasil”. Dessa forma, nas entrelinhas do Manifesto Antropófago, percebe-se toda a releitura crítica da obra desses autores como motivadora do mesmo. (MENDES, 1977, p. 22)

Ressalta-se que o recurso do pastiche, no romance, não carrega uma conotação negativa da cópia propriamente dita, pois a relação com o texto-fonte é revestida por um caráter ambivalente ao aproximar-se da paródia e da sátira, uma vez que a técnica acaba por provocar e subverter os textos antecessores num exercício crítico, mas também lúdico.

O conceito de pastiche foi por muito tempo, entendido como sinônimo de cópia, plágio ou imitação. A originalidade não é uma premissa que lhe está implícita. Por isso, o termo adquiriu teor pejorativo e, apesar de sua correspondência com a paródia, não tem teor necessariamente cômico, mas pode causá-lo.

O pastiche é como a paródia a imitação de um estilo singular ou exclusivo, a utilização de uma máscara estilística, uma fala em língua morta: mas a sua prática desse mimetismo é neutra, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma *norma* em comparação com a qual aquele que está sendo imitado é, sobretudo, cômico. O pastiche é a paródia lacunar, paródia que perdeu seu senso de humor. (JAMESON, 1985, p. 18-19)

Partindo do estudo de Affonso Romano Sant’Anna (1995) que

afirma ser o pastiche um trabalho que reúne pedaços das obras de outros artistas, conclui-se que o conceito de apropriação muito explorado no referido livro está diretamente associado ao conceito de pastiche, apesar do autor não apresentar essa relação explicitamente, uma vez que a apropriação “é um gesto devorador, onde o devorador se alimenta da fome alheia. Ou seja, ela parte de um material já produzido por outro, extornando-lhe o significado” (SANT’ANNA, 1995, p. 46). E acrescenta que “na apropriação o autor não ‘escreve’, apenas agrupa, faz bricolagem do texto alheio” (SANT’ANNA, 1995, p. 46).

Por isso, entende-se que essa estratégia de Oswald de Andrade no romance não é negativa, pois na modernidade tão importante como inventar é recriar.

Oswald, “*bricoleur*”, fez um livro de resíduos de livros, um livro de pedaços metonimicamente significantes que nele se engavetam e se imbricam, de maneira aparentemente desconexa, mas expondo, através desse hibridismo crítico, disso que se poderia chamar uma “técnica de citações” estrutural, a vocação mais profunda da empresa oswaldiana: fazer um não-livro, um antilivro, da acumulação paródica de modos consuetudinários de fazer livro ou, por extensão, de fazer prosa (ou ainda, e até mesmo, de expressão por escrito). (CAMPOS, 1997, p. 9-10)

Campos postula que a produção literária de Oswald de Andrade é construída “pela acumulação paródica de modos consuetudinários de fazer livro”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a paródia se manifesta de diferentes maneiras no romance, associando-se ao ridículo, à ironia, à sátira e à carnavalização, tornando o livro estruturado pelo viés da paródia. Importante observar a linguagem zombeteira, jocosa e carregada de irreverência presente na narrativa, pois é assim que o enredo suscita o riso do leitor, uma vez que o risível na narração de “Serafim Ponte Grande” está associado à paródia da sociedade e aos elementos que a compõe. Por isso mesmo a paródia apresenta-se muitas vezes imbuída na linguagem satírica:

O Dr. Teles Siqueira, conhecido advogado, morreu de soluço. Agradável palestra no Bar Barão com o Comendador Sales, o Pinto Calçado e o Manso, à saída da Repartição. O Comendador acha que aqui não existe opinião pública. Falou-nos das intrigas e difamações de que tem sido vítima. Não podendo os crápulas igualar-se aos homens honestos, tratam de baixá-los por meios inconfessáveis. (ANDRADE, 1997, p. 62)

A deformação é evidente, pois a narração menciona que a causa da morte do advogado foi o soluço, a palestra do Comendador ocorreu no bar e este, que é ironicamente chamado de “honesto”, é vítima de intrigas e difamações.

Assim como os elementos sociais, a cidade de São Paulo na década de vinte, do século passado, especificamente a Revolução Paulista de 1924 também é parodiada em meio ao tom crítico da linguagem:

Uma grinalda de fogo sobe da cidade apagada. Uma recrudescência de tiros. Invadem o meu sacro quintal. Um sargento sem dentes, um anseçada negro, um dentista, dois recolutas. Atiram sem mira! Negros martelam metralhadoras. Uma trincheira real onde se digere pinga-com-pólvora! Famílias dinastas d'África, que perderam tudo no eito das fazendas — fausto, dignidade carnavalesca e humana, liberdade e fome — uma noite acordando com as garras no sonho de uma bateria. Viva a negrada! Sapeco fogo! (ANDRADE, 1997, p. 76-7)

A narração menciona a cidade de São Paulo à época da Revolução Paulista de 1924 e, mesmo sendo um período de combate à corrupção eleitoral, de reivindicações ao retorno dos militares ao poder, à instauração do voto secreto e reformas de instituições de ensino, identifica-se, no texto, o tom melancólico mesclado à ironia da linguagem, ao mencionar: “Viva a negrada! Sapeco fogo!”, o narrador usa a comicidade como estratégia para a crítica social.

As expressões parodiadas funcionam como preâmbulo da linguagem irreverente, paródica e satirizadora em “Serafim Ponte Grande”, mas é preciso salientar que sátira e paródia não são conceitos sinônimos, apesar de estarem próximos.

A sátira é uma técnica literária que se caracteriza pela irreverência crítica, a partir de seu caráter denunciador e moralizador; tem como principal objetivo a crítica política, social ou moral. Segundo Propp (1992), devido ao caráter denunciador, o riso satírico torna-se uma zombaria e o teor cômico que dele provém está na sutileza do efeito cômico que é provocado quando os receptores não conseguem perceber o ridículo das situações satirizadas.

O texto satírico utiliza-se muitas vezes da paródia para compor o efeito de comicidade pretendido, pois o cômico não é seu traço essencial. É importante ressaltar que sátira e paródia, mesmo compartilhando elementos como a ironia, são técnicas literárias diferentes, mas que no texto literário em estudo se sobrepõem.

Destaca-se que, no romance, a sátira tem caráter social e também utiliza a ridicularização como instrumento para imprimir a crítica pretendida. Para fins de análise da comicidade no romance “Serafim Ponte Grande”, salienta-se que a narrativa configura-se como uma sátira que eventualmente utiliza a paródia como forma de subverter e denunciar

ditames sociais. Sobre esse recurso literário Oswald de Andrade faz o seguinte comentário:

Com relação ao funcionamento da sátira, Oswald de Andrade diz, na conferência “A sátira na literatura brasileira”⁶⁹, [...], que, imbuída da função de fazer rir, a sátira é caracterizada por ser social, ou seja, voltada para o outro. Sua eficácia “está em fazer os outros rirem de alguém, de alguma instituição, acontecimento ou coisa”.⁷⁰ Considera, ainda, que o riso é provocado pela inadequação nas mais variadas manifestações, e acrescenta: “Transponha isso para o terreno da crítica, da ressonância e da linguagem social e está aí a sátira. Nela o oprimido se sente justicador. É a revanche, a descarga, a vingança”⁷¹. Desse modo, no seu entender, pela sátira haveria a liberação do jugo. (QUADROS, 2009, p. 153)

A sátira no romance apresenta um perfil irreverente, próximo aos exageros provindos do grotesco, que avivam e norteiam o estilo satírico do autor, em uma de suas obras mais polêmicas. A sátira se imbrica na quebra da hierarquia do estilo tradicional do romance do século XIX e aparece no texto, desde a linguagem fragmentária à inversão de lugares ideológicos assumidos pelos personagens. Ela funciona como um recurso estilístico que Oswald de Andrade usa como instrumento para difundir seus posicionamentos ideológicos. É importante ressaltar que, para compreender as diversas ideologias do protagonista relacionadas às ideologias históricas e sociais, faz-se necessário delimitar o conceito de ideologia: “A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama de ideologia.” (FIORIN, 2003, p. 28).

E segundo Sant’Anna,

[...] ideologia não é apenas o credo de um partido, nem aquilo que vem expresso na superfície dos textos e comportamentos, mas uma certa estrutura profunda que se encontra no inconsciente das pessoas, das culturas e dos textos. Estudar a ideologia de um texto é saber ler sobretudo a sua camada oculta. (SANT’ANNA, 1995, p. 92)

A linguagem satírica no romance não se distancia da sua função social e imprime a crítica utilizando-se muitas vezes da paródia. Oswald de Andrade produz um estilo crítico que tem, no riso, a sua via de acesso: “Imprimindo sua força satírica na construção das personagens, Oswald

⁶⁹ A Sátira na Literatura Brasileira, In: *Estética e Política*. p. 69-85.

⁷⁰ *Estética e Política*. p. 69.

⁷¹ *Estética e Política*. p. 70.

cria um universo capaz de criticar sua própria realidade, parodiando, buscando no traço singular das caracterizações o elemento universal.” (FONSECA, 1979, p. 90).

Na linguagem do texto, processa-se a sátira permeada pela paródia. O fundamental não é delimitar separadamente as ocorrências desses fenômenos no romance. Isso só criaria uma dicotomia desnecessária para este estudo. Procura-se, no entanto, discutir o teor da comicidade causada pela linguagem satírica que se estabelece, uma vez que na obra se apresentam valores sociais, que, por meio do riso, atingem o campo crítico:

A agressividade do discurso oswaldiano está diretamente ligada ao espírito satírico e mordaz da obra. Tenta-se por meio da explosão do riso provocada pela contundência das imagens insólitas, aproximar o riso da idéia de libertação. O riso como veículo liberador, uma vez que responde a determinadas necessidades do homem e tem um significado social. [...] Não resta dúvida que Serafim Ponte Grande se excede em imagens brilhantes na caracterização pândega de “mascarada social”. Os mínimos detalhes convergem para esta visão da sociedade. Ao mesmo tempo em que é metalinguístico, o texto se exprime como sátira social. (FONSECA, 1979, p. 94)

A sátira no romance relaciona o posicionamento ideológico assumido pelo personagem protagonista, o contexto social da cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930 e o estilo irreverente da personalidade cômica do autor, que se reflete na pilhéria que se encontra em sua escrita como um todo. Dessa forma, a sátira aparece de diferentes maneiras e com múltiplas funções: denunciar, criticar e zombar os ditames sociais:

Comprei um Código Civil, visto que os jornais anunciam que o povo ordeiro e trabalhador, volta provisoriamente à forja das ocupações, os mendigos às pontes, os bondes aos trilhos. [...] Vai tudo raso. Parece um curso pirotécnico! [...] As balas enroscam-se nas árvores. Trabalham os telhados e os chicotes de aço. [...] O Carlindoga é o reflexo dos altos poderes. O tirano palpável. (ANDRADE, 1997, p. 76-8)

Esses trechos comprovam a função social que a sátira exerce no romance, principalmente ao desmascarar a hipocrisia em relação à Revolução Paulista de 1924 e denunciar a falsidade de uma sociedade arbitrária por meio das expressões irônicas. Ao dizer “povo ordeiro e trabalhador”, critica a postura da mídia frente à revolução. Quando menciona “curso pirotécnico” está criticando a pequena força de combate que a revolução impiumiu, e finaliza o comentário reafirmando o poder da tirania dos governantes ao dizer “chicotes de aço” e “reflexo dos altos poderes”.

Assim a sátira deflagra o riso, alicerçada pelo tom paródico, pela

função social e crítica. Tanto a sátira como a paródia agem no texto com extrema liberdade. Em função do seu alcance social, Fonseca afirma que a obra marca a literatura de uma época em que se tentou revelar a hipocrisia de uma sociedade regida por uma cultura autêntica, porém contraditória:

Está na agressividade da sátira desmascaradora a tentativa de expor, de modo ostensivo, essa farsa, imitando as atitudes de um grupo pela interpretação satírica do mundo que representam. Desnuda na sua linguagem violenta o apego extremo às aparências, a dependência da moral retrógrada da Igreja de seu tempo, a representação social para as famílias, esboçando o quadro do poder dominante. (FONSECA, 1979, p. 105)

O riso satírico no romance também é marcado pela moralidade e contundência: “Só uma crítica que transcenda as necessidades de momento expandindo seu raio de ação, pode se realimentar através da sátira.” (FONSECA, 1979, p. 50). A crítica social presente em “Serafim Ponte Grande” atinge o aspecto moralista em diferentes segmentos da instituição social. “Ah! Se eu pudesse ir com Dorotéia para Paris! Vê-la passar aclamada entre charutos e casacas de corte impecável! Mas contra mim, ergue-se a muralha chinesa da família e da sociedade.” (ANDRADE, 1997, p. 68). O autor seleciona comportamentos e pontos morais a serem criticados como a instituição do casamento e os ditames sociais; atitude que pode ser entendida como falso moralismo, uma vez que está subentendido no texto uma concepção negativa das normas sociais.

Nesse contexto, faz-se necessário considerar os valores morais da burguesia paulista da década de 1920, dos escritores e políticos de forma geral:

No Brasil, na segunda década do século XX, eram novidade: o cinema, o automóvel, a luz elétrica, o bonde, a implantação da indústria, para citar alguns exemplos. [...] Esta agitação de mudança alastra-se, também, em nosso meio intelectual empolgado com as transformações culturais da Europa, necessitando expandir os novos conhecimentos e incorporar o progresso técnico recém-importado. [...] A mentalidade dominante quase sempre se alimentava desse atraso cultural, prevalecendo ainda como regra de comportamento social moral de uma igreja retrógrada e severa. A literatura, por seu lado, mantinha-se desvinculada de nossa realidade concreta. A burguesia, em parte reacionária, acatava o atraso constituído por conveniência para a manutenção do poder, preservando o dinheiro na mão de poucos, a hierarquia, a instituição da família. As regras do poder que predominavam estavam voltadas para as instituições mais retrógradas. [...] Sacudida pelos novos interesses do capital, a situação torna-se propícia a modificações. (FONSECA, 1979, p. 49- 50)

A obra é uma paródia aos valores que a sociedade capitalista, em decadência no Brasil, na década de 1920, adota como ideologia,

demonstrando a crítica produzida pelo protagonista Serafim Ponte Grande, através da sátira e da denúncia social: “Mas a revolução é uma porrada mestra nesta cidade do dinheiro a prêmio. S. Paulo ficou nobre, com todas as virtudes das cidades bombardeadas.” (ANDRADE, 1997, p. 76).

O contexto social é parodiado no romance, o que se comprova pela caracterização dos personagens, ambientes e situações. A ideologia refletida pelo texto instiga o rompimento de regras que conduzem o comportamento social e denuncia atitudes hipócritas:

Amanhã, missa em Santa Efigênia. Ação de graças pelo aniversário da besta do Carlindoga. Podia ser de 30º dia! (ANDRADE, 1997, p. 61). [...] Aniversário da senhora do Senhor Benvindo, Dona Vespucinha. Graças ao Comendador Sales, fui também. Muita gente. Salas abertas e iluminadas. Políticos e senhoras degotadas. Vários discursos. Guaraná a rodo. Dona Vespucinha é um peixão! (ANDRADE, 1997, p. 64)

A linguagem coloquial do texto amplia a ideia de liberdade, que não se prende a convenções e regras; liberdade que rompe os limites da linguagem e se projeta por todo o romance.

3. Considerações finais

A paródia ao mudar o sentido do texto original ou da situação parodiada, quando os imita, tem a intenção de produzir um efeito cômico, ao passo que a sátira não é necessariamente humorística, mas o humor satírico consegue atingir um efeito cômico quando justapõe a sátira com a realidade satirizada. Por isso, é possível afirmar que o romancesitua-se não só no campo do riso satírico, mas também do cômico.

A partir de uma leitura mais aprofundada, pode-se afirmar que o intuito do autor dessa obra não era criar uma visão realista ao extremo, mas valia-se do riso para satirizar a ideologia social vigente na época.

Portanto, o maior efeito da sátira, neste livro, é avivar o tom de confronto com as normas sociais evidenciadas pelo texto literário, fazendo com que ela adquira uma dimensão muito significativa no enredo.

A escrita do romance é bem marcada pelos recursos linguísticos da sátira e da paródia que constroem a linguagem cômica com a qual o personagem protagonista e narrador provoca o riso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Oswald de. *Estética e Política*. São Paulo, Globo, 1992.
- ANDRADE, Oswald de. *Serafim Ponte Grande*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1997.
- ANDRADE, Oswald. A Sátira na Literatura Brasileira, In: _____. *Estética e Política*. São Paulo, Globo, 1992.
- AMARAL, Aracy. *Tarsila sua obra e seu tempo*. 3. ed. São Paulo: Editora 34 / Edusp. 2003.
- CAMPOS, Haroldo. Serafim: Um grande não-Livro. In: ANDRADE, Oswald de. *Serafim Ponte Grande*. São Paulo: Globo, 1997. p. 05-28
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FONSECA, Maria Augusta. *Palhaço da burguesia*. São Paulo: Polis, 1979.
- JAMESON, Frederic. Pós-modernidade e sociedade de consumo. *Novos Estudos Cebrap*, n. 12. p. 16-26, jun./1985.
- MENDES, Lauro Belchior. *O discurso antropofágico de Serafim Ponte Grande*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1977. 124f.
- PROPP, Vladimir. *Comicidade e Riso*. Trad. de Aurora Fornioni e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.
- QUADROS, Aurora Cardoso de. *Oswald de Andrade no jornal O Homem do Povo*. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 248f.
- SANT'ANNA. Afonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática, 1995.

**REFLEXÕES SOBRE LITERATURA INDÍGENA
E O VIÉS FEMINISTA NA OBRA “METADE CARA, METADE
MÁSCARA”, DE ELIANE POTIGUARA**

Francinilde Pereira dos Santos Furtado (UNITINS)
pereirafurtado2@gmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos as vivências e experiências dos povos originários buscando compreender o processo histórico e social através do posicionamento feminino, já que na estrutura da sociedade a que estão inseridos são de opressão e marginalização. O ponto central das nossas discussões aqui apoia-se em reflexões oriundas da literatura indígena feminista representada pela obra “Metade cara, metade máscara”, da escritora indígena Eliane Potiguara. Um livro de caráter polifônico, contendo em sua composição vários gêneros textuais veiculando uma poética estruturada a partir do ponto de vista do perspectivismo indígena. Para corroborar com essas ideias, nos apoiamos em pensadores como, Ailton Krenak (2019), Viveiros de Castro (2014), Darcy Ribeiro (1995), entre outros.

Palavras-chave:

Feminismo. Literatura. Povos indígenas.

RESUMEN

En esta investigación, analizamos las experiencias de los pueblos originarios, buscando comprender el proceso histórico y social a través de la posición femenina, ya que la estructura de la sociedad en la que están insertos es de opresión y marginación. El punto central de nuestras discusiones aquí se basa en reflexiones derivadas de la literatura feminista indígena representada por la obra “Metade cara, metade máscara”, de la escritora indígena Eliane Potiguara. Un libro polifónico, que contiene varios géneros textuales en su composición, que transmite una poética estructurada desde el punto de vista del perspectivismo indígena. Para corroborar con estas ideas, nos apoyamos en pensadores como Ailton Krenak (2019), Viveiros de Castro (2014), Darcy Ribeiro (1995), entre otros.

Palabras clave:

Feminismo. Literatura. Pueblos indígenas.

1. Introdução

Esse artigo expressa parte dos resultados do trabalho realizado dentro do escopo de estudos do grupo de pesquisa do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), *Campus* Araguatins, intitulado “Poéticas discursivas em textos de autores representativos dos povos originários brasileiros”.

O ponto central das nossas discussões aqui apoia-se em reflexões oriundas da literatura indígena feminista representada pela obra *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara. Trata-se de um livro de caráter polifônico, contendo em sua composição vários gêneros textuais veiculando uma poética estruturada a partir do ponto de vista do perspectivismo indígena.

Nosso trabalho se estrutura sob a premissa de que a literatura é uma forma artística de liberdade que desafia as opressões sociais, raciais e de gênero. A ideia de direito à literatura, como propõe Antônio Cândido (2011), contextualiza culturalmente e socialmente a arte literária como forma de dar voz e vez a grupos estigmatizados, tanto no nível de produção quanto no nível de fruição.

Observa-se que as mulheres formam um grupo que enfrenta cotidianamente os preconceitos machistas da sociedade e, quando se trata de indígenas o silenciamento imposto ao gênero feminino é ainda maior. Portanto temos a convicção de que a literatura é capaz de fazer com que as vozes femininas e feministas sejam lançadas e ouvidas. Assim consideramos que este estudo pode contribuir para a valorização da literatura feita por mulheres indígenas através de reflexões realizadas sobre o ponto de vista literário e feminista.

2. Processo de colonização e subjugação dos povos originários

A história política e cultural do Brasil, baseada na colonização do português a partir da invasão do território dos indígenas que habitavam há milênios estas terras, que a partir do ano de 1500 serão nomeadas de Brasil, e da escravização desses mesmos indígenas, juntamente com a escravização dos povos negros traficados da África, deu origem a uma nação em que há a valorização cultural de certos grupos que compõem a sociedade e há a estigmatização de outros. De modo geral, a cultura de origem europeia é supervalorizada em detrimento das culturas indígena e africana. E dentro dos grupos estigmatizados, observam-se ainda outras subdivisões de condições de estigmatização, tais como a pobreza e a posição inferiorizada da figura feminina em uma sociedade organizada segundo preceitos patriarcais e machistas.

Visto que o processo histórico da formação do Brasil coloca os indígenas em espaços de submissão senhorial e de escravidão, induzindo à perda dos sentidos culturais dos povos originários de forma abrupta,

desconfigurando-os para integrá-los no “Novo Mundo”, atualmente esse grupo reivindica seu “lugar de fala” na tentativa de resgate das subjetividades e da valorização das significações ancestrais. Djamila Ribeiro (2017, p. 39) explica que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”.

A formação do Brasil não inicia com a chegada dos portugueses, pois essas terras já eram habitadas pelos nativos. A chegada do homem branco à Terra de Vera Cruz, que depois seria denominada Brasil, foi um choque cultural. Com as grandes expedições marítimas, os portugueses identificaram aqui grandes riquezas, desde a flora, a fauna, espaço para a expansão territorial portuguesa e a propagação da fé cristã entre os gentios, esta última, uma ação intrínseca à Igreja Católica que àquela altura entrava em crise por conta da Contrarreforma liderada por Martinho Lutero. Desde o início a intenção do colonizador foi subjugar os povos existentes na terra para benefício da Coroa Portuguesa. Os estrangeiros ou recém-chegados tinham, (e podemos dizer que até hoje têm) uma visão capitalista com obsessivas intenções de lucro, ambições e conquista de territórios com vistas a privilégios explícitos. Dessa forma, a filosofia de vida adotada pela sociedade comum, ao longo da história a partir do início da colonização, se caracteriza como uma corrida de quem consegue mais para obtenção de maior poder e consequente destaque social, e não focaliza no que fazer com o que já se tem, mas o que fazer para ter mais. Pretende-se juntar e acumular, desconsiderando a natureza nutridora de antepassados e das gerações atuais e futuras.

O choque dos europeus com as culturas indígenas pode ser entendido, com a contribuição do pensamento de Darcy Ribeiro (1995), pela consideração de acontecimentos em três esferas: epistêmica, material e biológica. O plano epistêmico seria o pensamento do indígena sobre seu corpo e suas extensões, sobre o que sentem e veem, estando relacionado com sua posição no mundo e com a espiritualidade, que foi abalado pelos planos da Corte com o Conselho Ultramarino e pela Igreja Católica através do Santo Ofício. O resultado desse abalo é uma crise existencial frente às ideologias do pensamento explorador. A outra esfera, que chamaremos de material, configura-se na sanha do colonizador em tomar para si as riquezas da terra. Essa esfera é caracterizada por conflitos conduzidos por quem possui armamentos sofisticados contra um povo munido de instrumentos de guerra primitivos, configurando assim a técnica da escravidão e desumanização dos povos indígenas. Darcy Ribeiro (1995, p. 53) explica que

“para os colonos, os índios eram um gado humano, cuja natureza, mais próxima de bicho que de gente, só os recomendava à escravidão”. A esfera biológica é formada com a chegada à terra, dos portugueses fétidos e infectos, que transmitiram diversos tipos doenças aos indígenas, configurando uma guerra bacteriológica contra o corpo do indígena sadio. Assim, os indígenas foram e continuam sendo em grande parte massacrados por assassinatos, suicídios em massa, doenças físicas e psicológicas, surtos de loucura e problemas com a baixa autoestima.

3. A visão de mundo sob o perspectivismo indígena

De modo geral, pode-se caracterizar a visão indígena de mundo, expressa nas histórias, poemas e narrativas produzidas pelas culturas ameríndias, a partir do conceito de “perspectivismo”, desenvolvido pelo antropólogo Viveiros de Castro no livro *A inconstância da alma selvagem* (2014). Este autor expõe a simbologia da natureza sob o ponto de vista indígena, como uma constelação de formas que se apresentam diferentes segundo o ângulo de visão de cada pessoa e, pessoa, aqui, significa uma qualidade espiritual atribuída a todos os seres, humanos ou não. Para os indígenas os homens não diferem dos animais, ambos compõem a natureza e não há espaço para um ser melhor que outro, como é pregado por nossa cultura capitalista, em que as coisas se apresentam como mercadoria. Nós dividimos as coisas como materiais e imateriais, descartando as subjetividades dos elementos constituintes do universo. Os indígenas, por sua vez, apresentam uma visão diferente sobre o mundo. Para eles, a vida transcende a matéria. As árvores e os animais são vidas que não devem ser compreendidas como “produtos estáticos” e com valor capital, mas, assim como nós, são elementos importantes da vida natural, incluindo suas marcas culturais.

Vê-se que na visão eurocêntrica os seres humanos se põem no centro do mundo, considerando-se à parte da natureza. Esse posicionamento de antropocentrismo é fadado ao desgaste dos próprios recursos que o sustenta. Corroborando com essa ideia, o pensador indígena Ailton Krenak diz:

Outro dia estava falando sobre as pessoas que têm vergonha de abraçar uma árvore. Ora, eu vejo tanta gente abraçando um automóvel por exemplo. Vocês já viram essas campanhas de lançamentos de carros novos? O carro só falta..., aliás, não falta nada, as pessoas é que estão dispostas a se relacionar com esse equipamento como se ele fosse uma outra pessoa, mas têm vergonha de abraçar uma árvore. São outras percepções que importam.

Nós conversamos com rios e montanhas. Tem gente que gosta de conversar com carro. (KRENAK, 2020, p. 27)

Krenak (2019, p. 14) explica que “tudo é natureza”, pois enquanto a humanidade se dissocia do organismo natural para a sustentação da artificialidade, a natureza tem demonstrado seus limites diante da depredação do planeta. No Brasil, por exemplo, em 2015, com o rompimento da barragem em Mariana-MG, sentiram-se os impactos ambientais e consequentemente na vida humana, quando a vida em 230 municípios foi ameaçada pelos resíduos de lama da mineradora que infiltrou nos reservatórios e quase extinguiu o rio Doce, que abastece de água esses municípios. Para o indígena:

[...] o rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa). (KRENAK, 2019, p. 29)

Quando o Watu foi contaminado pelo material tóxico, Krenak (2019) usou a expressão “órfãos” para designar o acompanhamento do rio em coma.

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. (KRENAK, 2019, p. 33)

Desse ponto de vista, quando não colocamos a natureza como sujeito fundamental integrado à nossa própria sobrevivência, estamos nos pondo em posição de risco, pois nós fazemos parte dessa natureza e nos nutrimos dela, e se ela está ameaçada nós também estaremos. Por mais avançada que esteja a tecnologia, ela não nutrirá os seres humanos, pois até a base de sustentação tecnológica está envolvida em elementos retirados da natureza.

Da intolerância surgida da não aceitação de perspectivas diferentes é que nascem os preconceitos e as discriminações. Com a falta de políticas públicas eficientes, muitos indígenas saem dos ambientes originais para tentar melhores condições de vida nos centros urbanos. Fora do ambiente natural ingressam em situações adversas, como Eliane Potiguara (2018) menciona no livro “Metade cara, metade máscara” e, ao mesmo tempo, quando decidem ficar na terra, em seu espaço territorial, correm o risco das autoridades, fazendeiros e latifundiários ameaçarem suas vidas.

4. Literatura e afirmação de identidade social

A literatura é um importante elemento de afirmação de identidade social. Como uma necessidade universal muitas vezes inconsciente, ela surge para todos e com todos através das mais simples narrativas até às complexas construções artísticas. Para Antônio Cândido:

[...] a literatura são “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. (CÂNDIDO, 2011, p. 76)

Assim, pode-se considerar que a literatura aparece como um tipo de ação cultural que cria, denuncia, critica, estando aberta a sentimentos diversos como indignação e inconformismo. O estilo literário também faz panoramas da realidade da época, levando em consideração o espaço inserido por grupos, gêneros e classes.

Os primeiros escritos literários que contemplam de alguma forma as subjetividades indígenas datam do período do Romantismo, quando se tem a primeira discussão sobre os mais pobres e a invisibilidade desses grupos. Sobre esse período Alfredo Bosi (2015, p. 67) explica: “a natureza romântica é expressiva (...) Ela significa e revela”. Portanto, mostra uma tentativa de tornar visível o que está sendo camuflado na sociedade.

O Romantismo, que surge em meados do século XIX, traz a perspectiva nacionalista de valorização da identidade brasileira através da construção de idealização dos aviltados pelo patriarcalismo. Assim os escritores constroem um perfil idealizado dos indígenas, criando uma literatura indianista, a qual se caracteriza como uma literatura produzida pelo ângulo de visão do homem “branco” pensando e idealizando o ameríndio:

[...] Esse escritor, por sua vez, é alguém que possui uma trajetória e uma posição social. Mas se ele, como dizia Barthes, é o que fala no lugar de outro, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde. Por isso, cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Ou seja, eles se tornam mais conscientes das dificuldades associadas ao lugar da fala: quem fala e em nome de quem. Ao mesmo tempo, discutem-se as questões correlatas, embora não idênticas, da legitimidade e da autoridade (palavra que, não por acaso, possui a mesma raiz de “autoria”) na representação literária. (DALCASTAGNÊ, 2007, p. 19-20)

Contribuindo com essa ideia sobre a importância da autonomia

literária, em que a condição do sujeito que fala é de protagonista da narrativa, notada pela representação de uma literatura combatente, a indígena Graça Graúna explica a situação atual, ainda bastante desfavorável, em que o autor indígena e o autor negro se insere:

Século XXI: a literatura indígena no Brasil continua sendo negada, da mesma forma com que a situação dos seus escritores e escritoras continua sendo desrespeitada. A situação não é diferente com relação aos escritores negros e afrodescendentes. Essa questão ainda não se livrou do prisma etnocentrista. Como se pode ver, a situação do(a) escritor(a) negro(a) e indígena não está desapartada da realidade. A sua história de vida (autohistória) configura-se como um dos elementos intensificadores na sua crítica-escritura, levando em conta a história de seu povo. Sendo assim, as especificidades da literatura indígena, tanto quanto as particularidades da literatura africana devem ser respeitadas em suas diferenças (GRAÚNA, [s.d.], p. 2)

Os grupos indígenas, como integrantes de culturas orais, sempre fizeram tradicionalmente sua literatura, que era repassada através de poemas e narrativas contadas de pais para filhos e carregada de ancestralidade. Para exemplificar isso, a autora indígena Márcia Kambeba (2018, p. 41) diz que “a literatura na vida dos povos sempre se fez presente, a primeira forma foi através das rodas de conversa ao pé de uma árvore e sempre ao cair da noite”.

A literatura oral é de estilo envolvente e marcada pela cultura popular, com influências plurais quando levada em consideração a história e a cultura dos povos. Câmara Cascudo explica:

A Literatura Oral brasileira se comporá dos elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual. Indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar. (CASCUDO, 2012, p. 20)

No momento histórico atual os grupos subalternizados reivindicam seu lugar de fala e disseminam seus discursos em distintos lugares. As histórias, poemas, canções e textos desses povos marginalizados formam hoje uma dinâmica importante no contexto da produção literária brasileira. Nota-se uma vertente múltipla quando se partilha de uma literatura disseminada que agora, além de falada é também escrita, e ainda passa a ser veiculada, tanto de forma escrita quanto oral, virtualmente, pelos canais digitais da cibercultura, ampliando os horizontes de seu alcance.

Considerada uma arte representativa dos saberes e emoções humanísticas de embates individuais e coletivos, a literatura torna-se integrante e constituinte daquilo que forma o ser humano em suas dimensões

psicológica e social. Nesse sentido, Antônio Cândido (2011, p. 177) diz que a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

5. Feminismo indígena

Historicamente as mulheres são colocadas em nível inferior ao gênero masculino. Isso acontece em todos os âmbitos sociais em que as mulheres são comparadas aos homens. Contra essa conjuntura, mulheres se juntam e se organizam com o objetivo de se posicionar como sujeitos protagonistas na sociedade. Há, no entanto, distância de concepção conforme o feminismo se expressa pelo discurso de uma mulher branca ou de uma mulher indígena.

A mulher enquadrada em grupos socialmente minoritários, além de ser mulher, está inclusa em grupos que possuem pouco acesso à voz no sentido de ser ouvida e com pouca visibilidade no sentido de se constituir como sujeito crítico. Além disso, no próprio feminismo há lacunas quando as próprias mulheres tendem a se dividir para que suas vozes passem a ser ouvidas. Por isso, se faz pertinente a particularidade do feminismo de mulheres indígenas.

No final do século XX, as mulheres indígenas se emponderaram através dos mecanismos políticos e participativos disponíveis, com o objetivo de trazer à tona suas realidades e necessidades para a sociedade e para a própria comunidade em que estão inseridas. Segundo Selma Gomes no *site* Outras Mídias (2020, [s.p.]), “em fevereiro de 2020, o Instituto Socioambiental (ISA) mapeou 85 organizações de mulheres indígenas e sete organizações indígenas que possuem departamentos de mulheres, totalizando 92 organizações, presentes em 21 estados do país”. Com a movimentação dessa bancada, já é possível discutir e contribuir sobre/com as temáticas desenvolvidas e abordadas, desde a abrangência política até a arte produzida por elas.

As manifestações dessas mulheres são importantes na construção de um protagonismo alicerçado nos interesses específicos e significativos à realidade dos principais sujeitos que, de acordo com Dutra e Mayorga (2019):

Ao mesmo tempo em que são protagonistas nas discussões e reivindicações mais gerais dos povos indígenas – como a luta pela demarcação das terras – as mulheres inserem nos debates de decisões e políticas públicas temas como violência familiar e interétnica, o acesso aos meios técnicos e

financeiros para a geração de renda, a saúde reprodutiva, o combate ao racismo, a soberania alimentar, a participação das mulheres nas decisões de políticas dos governos, entre outros. (DUTRA; MAYORG, 2019, p. 114)

Assim, pouco a pouco, mulheres indígenas vão construindo sua posição político-social partindo dos conhecimentos revelados pela análise do ambiente em que estão inseridas e as formas em que são tratadas.

6. Metade cara, metade máscara, de Eliane Potiguara

A escritora, poeta e professora Eliane Potiguara nasceu em 29 de Setembro de 1950, é indígena de origem étnica Potiguara. Em 1988, criou o Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN), com a finalidade de tornar as mulheres indígenas livres para exercer funções políticas, sociais e culturais, de acordo com a liberdade garantida pelos Direitos Humanos. Foi nomeada como uma das “Dez Mulheres do Ano de 1988” e Embaixadora Universal da Paz, em Genebra. Através da dedicação e empenho por meio das lutas pela conquista da visibilidade da mulher indígena, ela conquistou indicações, prêmios e títulos, tais como a Cidadania Internacional, em 1996. Escreveu obras como “A Terra é a mãe do índio” (1989), “Aka-jutibiró” (1994), “Metade cara, metade máscara” (2004), “O coco que guardava a noite” (2012), entre outras obras.

O livro “Metade cara, metade máscara” (2018) é dedicado à avó de Eliane Potiguara, Maria de Lourdes, sendo dividido em 7 capítulos que tratam de questões como, a identidade indígena, a valorização da natureza e a ancestralidade do povo indígena.

A escrita de Eliane Potiguara, nessa produção, surge da necessidade de ser ouvida, submetendo-se ou adaptando-se linguisticamente ao português brasileiro formal, apresentando um rico simbolismo ao longo das páginas. A composição literária híbrida é feita através de discursos mesclados de liberdade formal, utilizando gêneros textuais diversos ao contextualizar fatos históricos e culturais dos povos indígenas. Aqui aparecem narrativas, relatos biográficos, análises e poesias. Essa forma de escrita provoca uma quebra da noção do paradigma da literatura tradicional ou convencional de origem europeia, que teoriza uma literatura enquadrada em gêneros bem delimitados.

Aqui analisamos elementos presentes no Capítulo I, intitulado “Invasão às terras indígenas e a migração”, e que são recorrentes ao longo de toda a obra. Esse capítulo trata do impacto das ações colonizadoras frente

ao posicionamento indígena, deixando em evidência a questão da violência, migração e as consequências dessas ações. A autora apresenta dados estatísticos e numéricos sobre ocorrências cometidas contra indígenas, tanto do ponto de vista histórico geral, quanto através dos relatos familiares, abrangendo ângulos sociais, humanísticos e filosóficos.

A separação da família, a desvalorização do âmbito da cultura ancestral, a mulher indígena posta em posição de inferioridade, principalmente no campo urbano, é abordada e debatida neste capítulo mediante o desenvolvimento misto de discursos de pensamento sociológico em confluência com o gênero biográfico e a poesia. É posta em evidência a ancestralidade de Potiguara quando revela que na segunda metade do século XX, o índio X, pai da avó Maria de Lourdes a quem ela dedica esse livro, é assassinado por lutar contra a invasão das terras tradicionais nordestinas: “Ammarraram-lhe pedras aos pés, enfiaram um saco em sua cabeça e o arremessaram ao fundo das águas do litoral paraibano” (POTIGUARA, 2018, p. 24). A família parte em retirada e enfrentara diversos desafios. Maria de Lourdes foi abusada sexualmente pelo colonizador e tornou-se mãe aos 12 anos. Teve que criar os filhos sozinha. O cenário urbano foi espaço para discriminação, preconceito e racismo que se perpetuaram na vida da sua filha, Elza. A neta, a menina Potiguara, fez os estudos voltados à defesa indígena e constitui-se em trabalhos notórios, mas não fáceis de serem produzidos e publicados, dando voz a quem ficou por tanto tempo silenciado.

A opressão regida contra o psicológico dos ameríndios gerou suicídio em massa, assassinatos, violências, desintegrações e muito medo. Neste capítulo, a autora apresenta alguns poemas abordando essa questão. Dentre eles destaca-se o poema “Invasão” (POTIGUARA, 2018, p. 33):

INVASÃO

Quem diria que a gente tão guerreira
Fosse acabar um dia assim na vida.

Quem diria que viriam de longe
E transformam teu homem
Em razão para as rapinas.

Quem diria que sobre os escombros
Te esconderias e emudecerias teu filho – fruto do amor.

Cenário macabro te é reservado.
Pra que lado tu corres,
Se as metralhadoras e catanas e enganos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Te cegam e te mutilam?

É impossível que mulher guerreira
Possa ter seu filho estrangulado
E seu crânio esfacelado!

Quem são vocês que podem violentar
A filha da terra
E retalhar suas entranhas?

O poema possui 6 estrofes divididas em 2, 3 e 4 versos, não sendo estabelecido padrão de organização métrica e de rima em cada verso. Nota-se que há a irregularidade na quantidade de sílabas em cada verso, porém, tendendo para a variação para mais, ou para menos, sempre em torno de 10 sílabas poéticas, o que liga a sua forma aos ritmos tradicionais e históricos da poesia em língua portuguesa que, desde a Idade Média, apresenta uma preferência para 5 ou 7 sílabas, como vemos nas cantigas medievais, e que são dobrados para 10 na preferência formal a partir do Classicismo humanista. Percebe-se também uma tendência para a regularidade rítmica nos acentos silábicos, por exemplo, sempre a terceira sílaba da maioria dos versos, é a forte. Embora não haja rimas expressas no poema, percebem-se aliterações, ou seja, repetições de consoantes e também de algumas vogais no interior dos versos, que formam um conjunto poético de grande musicalidade, porque essas aliterações coincidem com os acentos poéticos.

É notório que se trata de uma poesia ligada à tradição oral, de caráter bastante espontâneo na utilização da língua portuguesa. Essa confluência poética vinda do processo histórico reflete o pensamento crítico associado ao sentimento do povo indígena invadido. É importante acrescentar que o eu poético toma a si a denúncia de um desequilíbrio surgido com a chegada do homem branco e fala diretamente ao leitor, delineando o sentimento de indignação quando usa o ponto de interrogação.

Percebe-se o sentimento de surpresa e indignação pela imagem representativa de contraste entre o que estava aqui na terra e o invasor. O indígena como ser forte, guerreiro, cheio de luz, se vê oprimido, silenciado e acuado, transformado em ração, em alimento para as rapinas. O europeu, estrangeiro, invasor, opressor, trouxe a penúria à terra, estando remetido à própria figura da rapina, ave símbolo da fatalidade. Nesse confronto paradoxal, a dicotomia entre morte e vida é muito forte. A morte “invade”, de forma ilegítima o campo da vida quando o cenário passa a ser macabro,

quando as ações europeias de mutilação, e estrangulamento contra indígenas tornam-se evidentes e as práticas violentam o povo que vivia em terra própria.

A principal imagem destacada no poema é a da mulher, ocupando duas posições: a de mulher mãe dos indígenas, a que vê o filho sofrendo as consequências do abuso do invasor e a mulher filha da terra, a qual tem suas entranhas retalhadas. Aqui a imagem da mulher relaciona-se simbolicamente com a terra em sua função tradicional de feminilidade e doadora da vida, identificada com o território que virá a ser chamado Brasil que, infelizmente é violentada por uma imagem masculina degradada, qual seja, o europeu que se apropria da terra.

7. Considerações finais (ou Conclusão)

Ao longo do nosso trabalho de pesquisa levamos em consideração o processo histórico formativo do Brasil, focalizando a questão indígena como o lugar específico da contraparte colonizadora, caracterizando o processo de colonização por um lado, e apresentando o perspectivismo indígena por outro.

Tratamos também mais especificamente sobre o apagamento da participação das mulheres nessa história e da importância do posicionamento feminista no enfrentamento dos preconceitos contra a mulher indígena.

A partir desse contexto, a discussão apoiou-se em duas temáticas amplas a saber, a literatura como fonte de liberdade de produção participativa na cultura, e o feminismo como movimento de mulheres em prol dos direitos cidadãos. Para tanto, foram analisados aspectos presentes no livro *Metade cara, metade Máscara*, da escritora indígena Eliane Potiguara, pertinentes à discussão apresentada.

Finalmente esperamos que este trabalho contribua para a ampliação do espaço necessário ao pleno reconhecimento do valor das literaturas de autoria feminina dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luiz da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 1. ed. digital. São Paulo: Editora Global, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de Hoje*, v. 42, n. 4, p. 18-31, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4110/3112>.

DORRICO, Julie *et al.* *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018.

DUTRA, Juliana Cabral de O; MAYORGA Claudia. Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, p. 113-29, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TmkJTj6vTNMxpzhB3jhbPjK/?lang=pt&format=pdf>.

GOMES, Selma. A possível emergência de um feminismo indígena. *Outras Mídia*, Instituto Socioambiental. Publicado: 07/08/2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-possivel-emergencia-de-um-feminismo-indigena/>. Acesso em: 23 de setembro 2021.

GRAÚNA, Graça. *Literatura Indígena: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitospoliticos/ggrauna/ggrauna_lit_indigena_desconstruindo.pdf.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2019.

_____. *Caminhos para a cultura do bem viver*. Organização Bruno Maia, 2020.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Grumim, 2018.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Campanha das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: Lugar de fala?*. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

REFLEXÕES SOBRE O DIMENSIONAMENTO DO GÊNERO TEXTUAL DIGITAL AULA *LIVE* NO CIBERESPAÇO

Gecilda de Assis Manga (IFES)

gecilda.manga2019@gmail.com

Iago Pereira dos Santos (IFES)

iagoreisd@gmail.com

RESUMO

Sabe-se que a pandemia de Covid-19 ocasionou o isolamento de todos os sujeitos sociais, logo, estes tiveram que buscar, ainda mais do que já buscavam, estratégias de convivência mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Tal fato, fez emergir no ciberespaço novas formas de linguagem, como as aulas *lives*. Nesse sentido, o texto que segue tem por objetivo principal refletir, a partir do aporte teórico da Linguística Textual inscrita nas teorias de Bakhtin (1997), Beaugrande (1997), Bentes (2001), Marcuschi (2003), Koch (2013; 2011) e Marcuschi e Xavier (2004), como tem se configurado o gênero textual híbrido aula *live* no ciberespaço. Para tanto, se discorre sobre a concepção de texto e tipos e gêneros textuais, também acerca dos gêneros textuais digitais, sobre o conceito e as abordagens da aula *live*, bem como realçar como estes textos têm emergido nas práticas sociodiscursivas que são fundamentadas no ambiente digital. As considerações finais apontaram para o entendimento de que as aulas *lives* configuraram-se como um novo gênero do discurso que surgiu a partir das novas formas de interação social, sobretudo, didático-pedagógicas traçadas pelo contexto da pandemia de Covid-19.

Palavras-chave:

Aula *live*. Linguística Textual. Gênero Textual Digital.

RESUMEN

Se sabe que la pandemia del Covid-19 provocó el aislamiento de todos los sujetos sociales, por lo que debieron buscar, aún más de lo que ya buscaban, estrategias de convivencia mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este hecho hizo surgir nuevas formas de lenguaje en el ciberespacio, como las clases en vivo. En este sentido, el texto que sigue tiene como principal objetivo reflexionar, desde el aporte teórico de la Linguística Textual inscrito en las teorías de Bakhtin (1997), Beaugrande (1997), Bentes (2001), Marcuschi (2003), Koch (2013; 2011) y Marcuschi y Xavier (2004), cómo el género textual híbrido clase en vivo se ha configurado en el ciberespacio. Para ello, discute la concepción del texto y los tipos y géneros textuales, también sobre los géneros textuales digitales, sobre el concepto y los enfoques de la clase en vivo, además de destacar cómo estos textos han emergido en las prácticas sociodiscursivas que se basan sobre el entorno digital. Las consideraciones finales apuntaron a la comprensión de que las clases en vivo se configuraban como un nuevo género de discurso que emergía de las nuevas formas de interacción social, sobre todo, didáctico-pedagógicas trazadas por el contexto de la pandemia de la Covid-19.

Palabras clave:

1. Introdução

Na pós-modernidade, é quase impossível falar em Educação e não tecer reflexões sobre a importância e o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para o trabalho educativo, uma vez que elas proporcionam abordagens do processo de ensino-aprendizagem em que aparelhos e mídias digitais passam a ser instrumentos que colocam os sujeitos sociais em contato com o conhecimento socialmente construído. Assim, ressalta-se o poder da *internet* a qual pode ser considerada o grande ápice da Era da Informação, pois com a tecnologia digital permitiu-se a aproximação dos usuários por meio de trocas de informação instantânea, inclusive com imagens e sons.

A partir dela, nasceu uma rede qualificada para se comunicar com todos os símbolos possíveis, sem utilização de um centro de comando. Este processo ocasionou mudanças significativas na sociedade, visto que, estruturou-se de maneira definitiva o novo veículo de comunicação em rede, baseado na cultura de seus utilizadores e nos modelos reais de comunicação. Dessa forma, o novo sistema de comunicação é caracterizado pela sua habilidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais, transformando drasticamente o espaço/tempo, ou seja, as proporções fundamentais da vida humana, os eventos sociais, a interação entre os indivíduos.

Com a flexibilidade que se tem hoje para acessar os variados meios digitais, é possível estabelecer contatos e conviver com as demais pessoas de maneira nunca antes vista. Assim, surgem novas normas de encontro e convivência, não existe mais barreiras, as demarcações são fragmentadas no que tange ao quesito espaço/tempo.

Nesta abordagem, as tecnologias digitais têm revolucionado a comunicação entre os indivíduos, principalmente no contexto em que este texto foi produzido, marcado pela pandemia provocada pela Covid-19. As redes sociais digitais facilitam a troca de informação de maneira instantânea possibilitando práticas sociais variadas que tomaram grandes proporções nesse cenário.

Não foi diferente com as instituições de ensino e aprendizagem as quais, assim como toda a sociedade, tiveram que se adequar a novos modelos de mediação e apropriação do conhecimento socialmente instituído

e disseminados formal e informalmente pela escola. Logo, as salas de aulas tornaram-se plataformas digitais e as práticas de letramento digital passaram a ser mais constantes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, com essas mudanças, os sujeitos sociais necessitam aprender a desenvolver novas técnicas, diga-se de passagem digital, para conseguirem se comunicar tanto nos espaços informais como nos formais.

Como a multimodalidade está em alta, novos gêneros textuais vêm surgindo e outros estão sendo redimensionados, uma vez que reuniões, aulas, encontros através de salas virtuais se tornaram “modelos pedagógicos” durante a pandemia, assim, saber manusear as ferramentas tecnológicas digitais é um grande desafio a ser ensinado e aprendido. Nesses ambientes se exige letramento digital, como por exemplo, deixar o microfone mudo, compartilhar a tela, entre outras funcionalidades em uma sala de reuniões do aplicativo *Google Meet*.

Refletindo sobre as mídias sociais e sua capacidade de facilitar as interações sociais, é primordial buscar compreender essa nova maneira de letramento e incluí-lo como uma ferramenta essencial de aprendizagem. É partindo dessas premissas que as reflexões que movem este artigo foram produzidas no decorrer da disciplina de Leitura e Produção de Textos, do curso de Letras Português e suas respectivas literaturas, oferecido pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Nessa acepção, o questionamento principal que favorece o desenvolvimento desta pesquisa consiste em: há possibilidade de enxergar e considerar a aula *live* como um novo gênero textual acadêmico que foi redimensionado?

Logo, o objetivo principal é refletir, a partir do aporte teórico da Linguística Textual inscrita nas teorias de Bakhtin (1997), Beaugrande (1997), Bentes (2001), Marcuschi (2003), Koch (2013; 2011) e Marcuschi e Xavier (2004), como tem se configurado o gênero textual híbrido aula *live* no ciberespaço.

Para tanto, se discorre a concepção de texto, tipos e gêneros textuais, a respeito dos gêneros textuais digitais, sobre o conceito e as abordagens da aula *live*, bem como realçar como estes textos têm emergido nas práticas sociodiscursivas.

Ademais, far-se-á descrições das contribuições das teorias do texto para o estudo em evidência.

2. Texto, tipos e gêneros textuais: abordagem teórica

A Linguística Textual ou do Texto é uma subárea da Ciência da Linguagem que, segundo Bentes (2001), se detém à estrutura do texto como objeto de análise. Isso quer dizer que, para os linguistas textuais, a estrutura do texto é mais relevante do que o sujeito que o produz nas situações sociocomunicativas.

Mas, afinal, o que é texto? Muitas são as definições de texto que são empregadas no discurso científico do campo da linguagem. Pode-se compreender o significado de texto nas palavras de Beaugrande (1997, p. 10) que o caracteriza como “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”, ou ainda, no estudo da saudosa professora doutora Ingedore Villaça Koch (2011), a qual diz:

Levando em conta a concepção de texto atualmente adotada pela linguística textual, isto é, que todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos do ponto de vista da recepção - todo texto é um hipertexto. O texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido; e, mais ainda, que, para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas em casos de desencontros. (KOCH, 2011, p. 61)

Assim, percebe-se o caráter interacional do texto e a possibilidade do leitor poder participar ativamente da construção de sentidos que são propagados por ele. Em resumo, apropriando-se da concepção da linguista do texto Koch (2013):

Texto é uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação de acordo com práticas socio-culturais. (KOCH, 2013, p. 27)

Para o saudoso professor doutor Luiz Antônio Marcuschi (2003, p. 25), o texto “é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Vale ressaltar que os textos apresentam tipos e gêneros diferenciados que podem no processo discursivo aparecerem tanto de forma oral, escrita, bem como gesticulada. Nesse sentido, sobre os tipos e os gêneros de texto Marcuschi (2003) alega o seguinte:

(a) usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida de *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir a *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante (MARCUSCHI, 2003, p. 23) (grifos do autor)

Ainda sobre os gêneros textuais, de acordo com Bakhtin (1997) esses são unidades enunciativo-discursivas das práticas sociais institucionalizadas. Logo, os gêneros textuais se caracterizam pelas suas funções de comunicação, cognição e de instituição de ideias, do que pelas suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Na mesma linha de raciocínio, na acepção de Marcuschi (2003), os gêneros textuais são produtos históricos, que emergem da vida cultural e social, servindo para fomentar as atividades sociocomunicativas do cotidiano. Eles “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Dessa forma, assim como eles podem aparecer conforme as necessidades de comunicação de uma determinada comunidade linguística, eles podem desaparecer, dando origem a novos gêneros.

Desse jeito, é por isso que Bakhtin (1997) vai chamar a atenção para o processo de transmutação que os gêneros textuais sofrem conforme ocorrem as mudanças nas situações de comunicação, assim, favorecendo o surgimento de um novo gênero.

A partir da teoria da transmutação dos gêneros do discurso podemos mencionar que esse é o caso que ocasionou o aparecimento dos gêneros textuais digitais, devido às nuances do processo de globalização e inclusão digital, pelo qual o uso pelos sujeitos sociais das mídias digitais fizeram com que os gêneros que circulam no ciberespaço fossem ganhando espaço e cristalizando-se nas situações discursivas que se dão por meio do texto digital.

3. Gêneros textuais digitais: que são?

A Revolução Tecnológica advinda do processo de globalização tem suscitado inúmeras mudanças no contexto da sociedade, sobretudo, nas relações entre os sujeitos que nela vivem com as máquinas que foram forjadas para o avanço da pós-modernidade. Fato que corrobora a afirmação, são as relações de dependência e necessidade desses de possuírem as tecnologias, como forma de sobrevivência na sociedade da informação.

O advento da *internet* possibilitou que milhares de pessoas pudessem se conectar e, conseqüentemente, se comunicar, mesmo a quilômetros de distância. Desse modo, o processo sociocomunicativo se aperfeiçoou e novas formas de produção e circulação de linguagens surgiram. Dentre essas novas formas de linguagem que marcam a cibercultura, pode-se citar aquelas que são emanadas por meio dos gêneros textuais essencialmente digitais que anteriormente eram feitas no papel.

Os professores Marcuschi e Xavier (2004), em obra inaugural sobre os estudos de gêneros textuais eletrônicos intitulada *Hipertexto e Gêneros Digitais*, já esboçava que no contexto da cibercultura têm diversos gêneros que podem ser considerados emergentes, pois transitam entre o ambiente virtual e o papel. Exercem funções comunicativas análogas, como no caso do e-mail e da carta.

Os gêneros textuais digitais são aqueles textos multimodais ou multissemióticos, que são produzidos e disseminados pelos sujeitos sociais quando estes estão imersos no meio digital. Nas assertivas de Rocha (2020):

Os gêneros digitais compartilham características relacionadas aos meios virtuais onde são produzidos e veiculados. Exemplificam os gêneros digitais os textos apresentados sob a forma de meme, instantâneo de Whats App, post de facebook, banner digital. Trata-se, pois, de textos dinâmicos, marcados por eventos multissemióticos e definidos conforme a demanda de práticas e ações sociais que se desenvolvem num contexto/suporte específico, a internet. (ROCHA, 2020, p. 242)

Dessa maneira, os gêneros textuais digitais exigem dos sujeitos que deles fazem usos em seus processos comunicativos a habilidade de manusear as mídias digitais, a criatividade, a inserção em uma determinada rede social digital para que haja compartilhamento de textos por parte dos membros desta, dentre outras questões que envolvem o trato com os textos multimodais.

Em síntese, adiante abordaremos as discussões no campo da linguagem envolvendo o gênero textual digital emergente *Aula Live*, o qual ficou amplamente conhecido com a pandemia da Covid-19, servindo de mecanismo de interação, divulgação de conhecimento e até mesmo ensino das variadas modalidades da Educação.

4. Aula live: emergência de um gênero textual digital

De acordo com Almeida (2020), a contemporaneidade vem demarcando um mundo com novos parâmetros, alguns até sem limites. No ciberespaço, ambiente digital no qual a construção do conhecimento humano e a informação se concretizam, são construídas e desconstruídas as redes vivas de todas as memórias e indícios informatizados, ou seja, a tecnologia propicia que novos modelos de produção de ensino e comunicação sejam constituídos, permitindo o surgimento de novos gêneros textuais no cenário da mídia virtual.

Neste sentido, Almeida citando Garofalo (2018), define gêneros digitais como instrumentos educacionais para o processo de ensino aprendizagem. Os gêneros facilitam a interação, por possibilitar condições e finalidades específicas, não apenas pautadas no currículo, mas pela forma de linguagem. Desta maneira todas as áreas do conhecimento são privilegiadas e não apenas a disciplina de Língua Portuguesa.

Logo, no contexto escolar fez-se necessária uma articulação entre a reflexão, a prática, a investigação e a teorias, de forma que proporcionasse transformação na ação pedagógica. Principalmente no período turbulento que a pandemia da Covid-19 causou em todo o mundo. Assim, as *lives* se consolidaram como um ambiente de discussão e aprendizagem que se concretiza entre os indivíduos de toda a parte, sem limitação de tempo e espaço, rompendo as barreiras e limites entre os participantes, uma vez que a gravação do debate fica disponível para serem acessadas no momento oportuno.

Essa faceta das aulas *lives* ficarem salvas em uma plataforma, como por exemplo, o *YouTube*, faz esse novo gênero textual transitar como um gênero documento, já que além de propiciar a interação comunicativa, ele serve de fonte para possíveis investigações e análises científicas.

Desta forma, Fettermann, Benevenuti e Tamariz (2020), iniciaram uma pesquisa de campo em uma plataforma digital, com a finalidade de observar a exibição de *lives* que tinha como objetivo propagar debates

acadêmicos voltados para professores, estudantes de graduação e pós-graduação, ou interessados em começar a caminhada acadêmica. Com o estudo foi possível detectar a realização de variados trabalhos específicos nessa área, incluindo eventos acadêmicos.

As pesquisadoras perceberam o crescimento e relevância das *lives*, e com isso outras iniciativas foram surgindo, os vídeos gerados após o salvamento das *lives* são postados em plataformas renomadas com a finalidade de atingir maiores visualizações e compartilhamento dos conteúdos, divulgando-os em diversos meios. Elas verificaram que determinadas *lives* atingiram um elevado número de visualizações, fora que durante a exibição do programa diversas pessoas de diferentes lugares do Brasil puderam acompanhar simultaneamente o debate.

As autoras afirmam que as reflexões realizadas nas *lives* geram textos como resumos do que foi abordado, e estes, podem se tornar materiais de estudo. Desse modo, o material impresso tem sido sucedido ou complementado com materiais digitais, e os estudos a partir das *lives* alcançaram mais público e mais espaço em mídias sociais. Logo, as discussões, os conteúdos elaborados e publicados online funcionam como iminentes geradores de novas aprendizagens no contexto acadêmico.

Para Fettermann, Benevenuti e Tamariz (2020), esses exemplos revelam que a pandemia colocou em destaque aquilo que já se praticava, ainda que de maneira trivial, em *lives*, postagens em redes sociais ou nas variadas plataformas de aulas online e reuniões. Embora na atualidade haja empenho para determinar uma classificação ou noção de entendimento daquilo que venha ser gêneros textual, as autoras afirmam que mais importante do que classificar é estabelecer os tipos de gênero textual ou gênero discursivo.

Desse modo, Marcuschi *et al.* (2011) relata que as medidas geralmente empregadas para a identificação e investigação dos gêneros são socioeducativas e são referentes à função e estruturação, ao conteúdo e meio de circulação, ou seja, o estudo da comunicação virtual na conjuntura dos gêneros é particularmente pertinente, visto que a interação online tem a capacidade de agilizar a evolução dos gêneros, considerando a essência do meio tecnológico e as formas como se desenvolve.

Ainda segundo Marcuschi (2003), já é corriqueira a concepção de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, intensamente ligados à vida social e cultural. Eles são uma consequência de um trabalho coletivo, pois os gêneros auxiliam a estabilizar e estimular as atividades

comunicativas do cotidiano, uma vez que são entidades sócio discursivas e maneiras de ação social primordiais em qualquer situação comunicativa.

Sendo assim, as redes sociais e os recursos tecnológicos oportunizam a comunicação e o compartilhamento de informações entre indivíduos do mundo inteiro. Em tempo de pandemia e distanciamento social, perfis pessoais se tornaram profissionais, além de surgirem novos perfis com o objetivo de ressignificar a comunicação, que outrora era praticamente presencial. Mas que na atualidade com a *lives* acadêmicas, ambientes online de debates, aulas híbridas, reuniões virtuais, ou seja, os métodos adotados foram reconstituídos, ressignificados de forma a proporcionar interação e participação de todos que tenham interesse pelo assunto.

Portanto, a *internet* transforma drasticamente gêneros existentes e constitui alguns realmente inéditos. A *live*, por exemplo, não é um gênero textual inédito que surgiu recentemente, ela é um gênero que passou por remodelagem, uma ressignificação daquilo que já existia, porém com a inclusão de conteúdos acadêmicos, onde palestras, reuniões, aulas foram introduzidas no cotidiano dos indivíduos de maneira a suprir as exigências da atual realidade. Isso nos leva a crer na teoria da “Transmutação dos Gêneros do Discurso” do filósofo Mikhail Bakhtin (1997), exposta na sua obra *Estética da Criação Verbal: marxismo e filosofia da linguagem*. Assim, a adequação ao novo cenário foi necessária a todos sem exceção, já que saber manusear as ferramentas digitais em tempos de pandemia virou um quesito de sobrevivência.

5. Considerações finais

A questão chave desta pesquisa foi: há possibilidade de enxergar e considerar a aula *live* como um novo gênero textual acadêmico que foi redimensionado? Constatou-se que a aula *live* se caracteriza como uma nova abordagem tecnológica do meio acadêmico, principalmente em época de pandemia, provavelmente ela continuará crescendo mesmo após o “novo normal”, pois as aulas *lives* se mostraram um instrumento eficaz que auxilia a construção e a reconstrução dos saberes, além de aprimorar habilidade e atitudes para concretização de atividades que fundamenta o ensino-aprendizagem. Elas podem ser consideradas gênero textual digital emergente, já que aparentam, mesmo que ilusoriamente, com o gênero textual aula que acontece no ambiente escolar.

Em resumo, diante de diversos argumentos levantados por especialista da área conclui-se que as práticas sociais do cotidiano, transformam as aulas *lives* em importante instrumento que possibilita, não somente, enxergar e considerar, mas compreendê-la como uma ferramenta digital primordial que auxilia no engajamento dos indivíduos e os preparam para lidar com os recursos tecnológicos, além de promover a interação dos debates. Portanto, a aula *live* pode sim ser considerada um novo gênero textual acadêmico que foi redimensionado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Hellen Cristine. Influência das novas tecnologias: linguagens, leitura e escrita. *Rev. Sítio Nov*, v. 4, n. 1, p. 185-98, Palmas, jan./mar. 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*: marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/newfoundationsforascience.htm>. Acesso em: 20/06/2021.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: BENTES, A.C.; MUSSALIM, F. (Orgs). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo-SP: Cortez, 2001. p. 259-301

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FETTERMANN, Joyce Vieira. BENEVENUTI, Clesiane Bindaco. TAMARIZ, Annabell Del Real. Letramento em processo: lives como um gênero textual acadêmico a partir da pandemia da Covid-19. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Onlin*, v. 9, n. 1, p. 1-7, Belo Horizonte-MG, 2020.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al.* (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* In: KARWOSKI, A.M.; GAY-DECZKA, B.; BRITO. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ROCHA, E. L. e S. S. Gêneros textuais digitais e as atividades de linguagens em sala de aula. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, v. 8, n. 2, Acre, 2020.

**RELEITURA DOS CONTOS DE FADAS:
PROCESSO DE ESCRITA E LEITURA**

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (IFES)
pri_gevigi@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho, que visa colaborar no processo de formação de leitura dos alunos do 8º ano, de uma escola municipal, localizada em Vitória, capital do Espírito Santo, teve como finalidade incentivar os alunos da instituição à prática de leitura, produção textual e ampliação do conhecimento sobre gêneros textuais por meio do processo de releitura dos contos de fadas. Diante disso, os alunos desenvolveram a atividade nas seguintes etapas: leitura de contos de fadas previamente selecionados, releituras dessas histórias feitas pelos estudantes, produção textual em histórias em quadrinhos e confecção artística dos desenhos. Os resultados foram extremamente satisfatórios e positivos, uma vez que todos os alunos participaram ativamente de todas as atividades.

Palavras-chave:

Releitura. Contos de fadas. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

This work, which aims to collaborate in the reading training process of 8th grade students, from a municipal school, located in Vitória, capital of Espírito Santo, aimed to encourage students of the institution to practice reading, textual production and expansion of the knowledge about textual genres through the process of rereading fairy tales. In view of this, the students developed the activity in the following stages: reading of previously selected fairy tales, re-readings of these stories made by the students, textual production in comics and artistic making of the drawings. The results were extremely satisfactory and positive, since all students actively participated in all activities.

Keywords:

Comics. Rereading. Fairy tale.

1. Introdução

A educação escolar no Brasil está passando por um momento bastante crítico. Os profissionais das escolas e as famílias tendem a culpar a própria juventude pelo seu fracasso. Nesse âmbito, “para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Realizar aulas de produção de texto para o ensino fundamental é,

de fato, um exercício maçante e pouco interessante para os alunos, os quais, muitas vezes, não compreendem o porquê de isso ser necessário em suas vidas.

O objetivo, então, deste trabalho, foi apresentar uma proposta de produção textual um pouco diferente do trivial, para alunos do 8º ano, de um total de 22 estudantes, turno vespertino, de uma escola municipal em Vitória, capital do Espírito Santo, a fim de incentivá-los nos processos de leitura e produção, e de aprofundá-los no conhecimento de gêneros textuais. Para fundamentar esta proposta, toma-se como base o Plano Nacional do Livro e da Leitura (2006), o qual diz:

Com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente, espera-se que ele seja criativo, reconheça os valores e modos de pensar de outras pessoas e culturas e que tenha acesso às formas mais verticais do conhecimento e à herança cultural da humanidade. (PNLL, 2006, p. 24)

A partir das concepções dos gêneros: conto de fada e quadrinhos, criou-se esta proposta de ação. A seguir, far-se-á uma breve apresentação de cada gênero e, posteriormente, a descrição dos passos desta proposta.

2. Os gêneros textuais

2.1. Os contos de fadas

Os temas dos contos de fadas modernos retratam o “horizonte ideológico” da época em que são lidos. A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, há grupos de objetos particulares que se tornam objeto da atenção e que tomam um valor particular (Cf. BAKHTIN, 2000).

Sendo assim, os temas sobre os quais se constituem o gênero contos de fadas modernos são os temas que circulam na sociedade contemporânea em que vivemos: o culto ao corpo físico, à beleza, a vaidade humana, o preconceito, más relações familiares etc., que se transformam em temas históricos e ideológicos de nossa época.

Koch e Elias (2006, p. 161) nos mostram a importância da relação de gênero textual com as diferentes situações da vida social, “é cada uma dessas situações que determina a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias”. Ainda

que o autor se utilize da ironia para abordar esses temas, nos contos tradicionais os temas são apresentados como valores sócios ideológicos que devem ser reforçados na sociedade em que circulam: a beleza espiritual, o bom caráter, a bondade, a verdade.

Sabe-se que, para haver o reconhecimento de um gênero, é necessária uma estrutura padrão que nos faça discerni-lo dos demais gêneros existentes. Bakhtin corrobora essa ideia na assertiva: “todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Nos dois modos de narrar histórias, tanto as contemporâneas como as tradicionais, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho em crise com resolução no final característica da narrativa. Os contos de fadas sempre começam com “era uma vez” e os personagens não são localizáveis historicamente, não há uma data específica.

2.2. As histórias em quadrinhos

História em quadrinhos, segundo Mendonça (2007, p. 1999), “é um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, as HQs apresentam os desenhos, os quadros e os balões/ e ou legendas, onde é inserido o texto verbal”. Esse jogo de desenhos, cores e expressões mesclados à linguagem verbal tornam as histórias em quadrinhos atraentes a pessoas de todas as faixas etárias.

O vocabulário utilizado nas HQs deve ser adequado às personagens, a fim de transmitir uma naturalidade na conversação e situar o leitor às características de cada um. Assim, por exemplo, os personagens mais formais usam um vocabulário mais elaborado e selecionado.

Mendonça (2007) ainda afirma que na relação fala e escrita, as HQs realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões, com a presença constante de interjeições, reduções vocabulares etc. Sua concepção é de base escrita, pois os chamados “guiões” – narrativas verbais que orientam o trabalho do desenhista – precedem a quadrinização, assemelhando-se aos roteiros de cinema.

A partir de tais preceitos, deve-se, pois, mostrar aos alunos como se estrutura esse gênero, tão rico em detalhes tanto na linguagem verbal quanto no texto imagético.

3. Processo de retextualização

Objetivou-se um trabalho que exercite novas formas de narrar, de dizer ou de contar um mesmo fato, uma atividade a que Marcuschi (2001) denomina retextualização.

Retextualização, nesse caso, diz respeito a um processo que envolve “operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita” (FERRONATO, 2011, p. 10).

Trata-se de uma proposta de “dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero, o que foi dito ou escrito por alguém”, a partir do ponto de vista diferenciado do produtor. Para isso, deve-se compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer, o que faz com que seja importante uma discussão antes da produção.

O processo de retextualização pode ser sistematizado da seguinte forma, segundo Ferronato (2011),

1. Ponto de partida – texto base para a produção final escrita.
2. Texto transcrito – simples transcrição, incluindo o aspecto da compreensão, o qual vai repercutir no texto final.
3. Transcrição – sem pontuação, sem inserções e sem eliminações mas com indicações como: sorriso, movimento do corpo etc.
4. Adaptações implicam perdas como, por exemplo, entonação, qualidade da voz.
5. Texto final: após as operações de retextualização, tem-se a versão final escrita. (FERRONATO, 2011, p. 11)

Marcuschi (2001) exemplifica o processo de retextualização com as seguintes operações:

1a. operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras:

Por exemplo: “eh...eu vou falar sobre a minha família... sobre os meus pais...o que eu acho deles...como eles me tratam...bem...eu tenho uma família...pequena...ela é composta pelo meu pai... pela minha mãe... pelo meu irmão... eu tenho um irmão pequeno de ... dez anos... eh... o meu irmão não influencia em nada... minha mãe é uma pessoa superlegal...sabe?”.

Nesse texto percebem-se as hesitações como: eh..., de...; a marca interacional, como: sabe?

2a. operação: Introdução da pontuação.

3a. operação: Retirada de repetições, reduplicações e redundâncias.

Se forem efetuadas essas operações, o texto acima poderá ficar assim, dependendo da decisão que for tomada:

Retextualização:

Vou falar de minha família e de como eles me tratam. Minha família é pequena – meu pai, minha mãe e um irmão pequeno de 10 anos que não influencia em nada. Minha mãe é legal. (MARCUSCHI, 2001, p. 75)

4. Metodologia

O trabalho realizou-se com base a partir do conto de fadas Rapunzel, dos Irmãos Grimm, e a releitura desse conto por meio do filme Enrolados, produzido pela Disney, dos diretores Nathan Greno e Byron Howard. Essas obras, um original e a outra releitura, foram usadas para a explicação do processo de releitura.

1ª Etapa: Apresentação e discussão dos contos de fadas

Primeiramente, explicado brevemente como aconteceria este trabalho: cada aluno escolheu um conto de fadas previamente selecionado, dentre os quais: Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, O gato de Botas, Os Três Porquinhos, Branca de Neve e os Sete Anões, Bela Adormecida, A Bela e a Fera, O Patinho Feio. Posteriormente, os alunos, individualmente, leram o conto recebido. Depois, direcionou-se uma discussão sobre a leitura desses contos, em que foram destacados os principais personagens, a situação-problema e a temática envolvida. Para esta etapa foram usadas três aulas.

2ª Etapa: Leitura da história e apresentação do filme

A história original de “Rapunzel” dos Irmãos Grimm foi apresentada à turma. Em sequência, os alunos assistiram ao filme Enrolados, pois, no momento em questão, era um filme atual. Essa animação faz uma releitura da história dos Irmãos Grimm. No final, os alunos receberam como tarefa perceber e apontar oralmente as semelhanças e diferenças entre as duas histórias, para, assim, visualizarem melhor o que é, na prática, uma “releitura”. Nesta etapa, foram usadas quatro aulas.

3ª Etapa: Apresentação do gênero quadrinhos

Aos alunos, foi explicado o gênero quadrinhos, com a exposição de alguns exemplares da Turma da Mônica (2010), a fim de permitir que eles entendam, visualmente, como as histórias em quadrinhos são estruturadas. Esta etapa desenvolveu-se em uma aula.

4ª Etapa: Produção da releitura dos contos de fadas

Os alunos, enfim, produziram a sua releitura em casa e na escola, a partir do seu conto de fadas, inicialmente escolhido, reescrevendo-o no gênero quadrinhos. Posteriormente, cada história foi revisada de maneira minuciosa e os alunos tiveram a oportunidade de reescrita dos textos. Para isso, foram utilizadas três aulas.

5ª Etapa: Produção das capas e desenhos

Por último, realizou-se a confecção das capas e desenhos de cada releitura, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 1. Algumas das capas confeccionadas pelos alunos do 8º ano.



5. Resultados

Este trabalho, caracterizado de maneira bastante satisfatória e positiva, conseguiu atingir o seu maior objetivo: o incentivo à leitura, bem como o prazer dessa prática aos alunos. Sobre isso, destaca-se que o ato de ler

[...] envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado. A leitura (ou a resultante do ato de atribuir-se um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas [...] (SILVA, 2002, p. 64)

A construção das releituras proporcionou aos alunos um momento de aula diferente daquele em que eles estão acostumados, visto que, além do trabalho acontecer durante as aulas de língua portuguesa, houve uma interdisciplinaridade nessa atividade, aliando-se ao profissional de educação artística da escola. Esta foi uma maneira de aperfeiçoamento da atividade, pois o professor de arte possui mais domínio da prática de desenhos, os quais são de suma importância no desenvolver de histórias em quadrinhos. Essa produção artística realizou-se em duas aulas.

Os educandos aprenderam a estruturação dos gêneros textuais Contos de Fadas e Histórias em Quadrinhos, trabalharam a exposição de ideias feita através da comparação entre o livro Rapunzel e o filme Enrolados, e também puderam reescrever seus textos, observando falhas gramaticais e textuais.

Em todas as aulas, houve muito interesse e comprometimento em relação tanto ao conteúdo explicitado, quanto à produção feita pelos alunos.

6. Considerações finais

O processo de construção das releituras em formato HQ correspondeu a todas as expectativas esperadas. Os alunos envolveram-se completamente na atividade e desenvolveram-na com bastante responsabilidade. Por esse motivo, a ideia é pertinente e deve ser utilizada por mais professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-28, Campinas, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de out. de 2022.

FERRONATO, Vera Lucia de A.S. *A fala e a escrita em questão*: retextualização. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antes/anais16/sem10pdf/sm10ss02_09.pdf. Acesso em: 24 de out. de 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Márcia R. de Souza. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SILVA, E. T. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 104p.

Outra fonte:

Plano Nacional do Livro e da Leitura, 2006, p. 24. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.pnll.gov.br>. Acesso em: 10 de out. de 2022.

REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS NOS QUADRINHOS

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

Tais Turaça Arantes (UFRJ)

taistania@gmail.com

RESUMO

As histórias em quadrinhos surgiram com a cultura de massa e alcançaram milhões de leitores pelo mundo. Uma das razões que explica este alcance é que elas conseguem trabalhar com linguagens híbridas. Por isso, Barbieri (2017) fala das linguagens dos quadrinhos, como se fossem uma fauna. Além disso, por serem muito populares e voltadas para um público amplo, as histórias em quadrinhos de maior sucesso mercadológico tendem a trabalhar com estereótipos. Enquanto a sociedade é marcada pela diversidade, algumas histórias em quadrinhos não conseguem fugir do senso comum, o que pode criar estigmas dos povos indígenas. No Brasil, os povos indígenas compreendem um grande número de diferentes grupos étnicos que habitam o país desde antes da colonização portuguesa no século 16. Assim o presente trabalho visa mostrar como os indígenas são retratados nos quadrinhos, os erros e acertos na representação deles e o impacto que isso traz para o não indígena.

Palavras-chave:

Linguagem. Quadrinhos. Representação indígena.

ABSTRACT

The stories emerged with mass culture and millions of readers around the world. One of the reasons that explains this reach is that they can work with hybrid languages, which is why Barbieri (2017) talks about the languages of comics, as if they were a fauna. Also, because they are very popular and great stories for a wide audience, they can work with stereotypes. As society is marked by diversity, some comics can't escape at the same time that they achieve common sense, which can create stigmas of indigenous peoples. In Brazil, indigenous people depict a large number of different ethnic groups since its colonization in the 16th century. Thus, the work aims at showing how indigenous people are portrayed in comics, the mistakes and successes in their representation and the impact that it brings to the non-indigenous.

Keywords:

Language. Comics. Indigenous representation.

1. Introdução

Segundo dados do censo do IBGE realizado em 2010, a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas. Ainda segundo o censo, 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Apesar

disso, muitas vezes, a arte, mais especificamente as histórias em quadrinhos, refletem as condições preconceituosas enfrentadas pela população indígena, expressas graficamente com a imagem negativa do indígena nesse tipo de publicação artística. Os padrões europeus dos corpos colocaram à margem etnias diferentes. Por isso, propomos investigar os indígenas nos quadrinhos nacionais.

Assim, é importante destacar que os povos indígenas do Brasil compreendem um grande número de diferentes grupos étnicos que habitam o país desde milênios antes do início da colonização portuguesa. No período descobrimento do Brasil, esses povos eram compostos por tribos seminômades que subsistiam da caça, pesca, coleta e da agricultura itinerante, marcado por culturas diferenciadas.

Apesar de protegida por leis, a população indígena foi amplamente dizimada por não indígenas e pelas doenças que trouxeram, chegando a uma população de cerca de 150 mil em meados do século 20. Somente na década de 1980, essa tendência foi revertida e a população indígena passou a crescer em um ritmo sólido.

As culturas indígenas são diversificadas e compunham originalmente um mosaico de tradições, línguas e cosmovisões que foram desprezadas e estigmatizadas como bárbaras, ingênuas e atrasadas, ou vistas como exóticas e curiosas. Hoje já se percebe que são culturas complexas e, em diversos aspectos, sofisticadas, com valores impactantes para o mundo moderno, tais como o cuidado com a natureza e sustentabilidade ambiental.

Mesmo com todo esse avanço na forma de enxergar o indígena, eles ainda são retratados de forma estereotipada nos quadrinhos, nos mais de 100 anos de existência da arte sequencial.

2. Sobre os indígenas

Na época do descobrimento calcula-se que havia no Brasil de cinco a seis milhões de indígenas, divididos em cerca de 900 diferentes grupos étnicos, falando mais de mil línguas diferentes. Hoje esse número é muito menor, com cerca de 221 (24,5% do número anterior), falando pelo menos 185 diferentes línguas.

Mais de 70% dos indígenas estão no Amazonas (55 mil), Mato Grosso do Sul (30 mil), Roraima (23,4 mil), Mato Grosso (16,3 mil),

Pernambuco (15,8 mil), Maranhão (12,1 mil) e Pará (11,3 mil). Os demais indígenas (28,4%) estão no resto do país. Não há indígenas registrados no Piauí nem no Rio Grande do Norte. Perto de 90% dos índios vivem nas regiões Norte (45,46%), Centro-Oeste (22,36%) e Nordeste (20,13%).

Na segunda metade do século 17, o padre Simeão de Vasconcelos, dizia que os indígenas “são feras, selvagens, montanheses e desumanos... uns semicapro, uns faunos, uns sátiros dos antigos poetas, e parecem mais brutos em pé que racionais humanos” (Crônica da Companhia de Jesus). Por outro lado, o indígena não é aquela figura pura e inocente representado nos romances de José de Alencar, nem nos poemas de Gonçalves Dias. A influência desse indianismo épico ainda tem prejudicado a compreensão do indígena brasileiro.

Os povos indígenas têm uma economia de subsistência e não lucrativa, o que incomoda a visão capitalista dos madeireiros, garimpeiros e dos amantes do capitalismo “selvagem”. Cálculos sensacionalistas como um apresentado pela revista *Veja* (05/07/1989), diziam que os 136.000 indígenas da Amazônia caberiam no Estádio do Morumbi e que, se todos os brasileiros tivessem ao nascer a mesma porção de terra que os índios têm., “o Brasil só poderia abrigar 1,4 milhão de pessoas – ou o país teria de ter um território igual a quatro vezes a soma da área total dos cinco continentes”. Manchetes assim prestam um total desserviço para descrever as comunidades indígenas.

Os suicídios de guaranis e caiuás no Mato Grosso do Sul tem como explicação a limitação geográfica da área da reserva, segundo o ex-superintendente-geral da FUNAI, Edizio Batistelli: “No meio desta luta pelas terras, vemos a aldeia ianomani perdendo mães e pais. Além do estímulo que os garimpeiros dão para o vício da cachaça.”.

A imprensa é, de modo geral, desfavorável ao indígena. Observa-se a defesa dos interesses de poderosos em nome do desenvolvimento e do bem-estar do restante da população, trazendo o preconceito, a discriminação e ideologia para manipular a opinião pública, com a intenção de manter os interesses de grupos dominantes.

Logo, evidencia-se um paternalismo ligado ao imperialismo e ao colonialismo, em que se manifestam relações de poder entre as instituições, seja na tentativa de manter o controle, seja no dissimular o autoritarismo mascarado de proteção, mas cada um mantendo o poder a seu modo.

Além de estar diretamente ligada ao problema mais geral da

hegemoniada perspectiva masculina nas ciências sociais, a invisibilidade das mulheres indígenas é um caso específico da invisibilidade dos próprios índios, categoria étnica e racial ainda atrelada, na visão do senso comum, a representações enraizadas em fontes remotas, e cuja elaboração inicial recua aos primeiros séculos da colonização do Novo Mundo. De maneira geral, essa idealização se torna efetiva através de duas vertentes, uma ‘positiva’, a propalada imagem do índio como ‘reserva moral da humanidade’, outra negativa, que o recobre com as tintas nefastas do ‘bárbaro’. O caráter deletério da representação do bárbaro é evidente, mas a imagem oposta não é menos danosa, especialmente para os esforços atuais de afirmação política das populações indígenas.

Os livros didáticos, por exemplo, pintam a imagem do indígena com os tons do “bom selvagem” de Rousseau, que ama a liberdade e vive em harmonia com a natureza, e que a partir deles devemos extrair lições de vida, moral e humanidade. Em outros momentos, o indígena aparece, como fonte de moralidade a ser dominada, domesticada e transformada.

A primeira visão já estava presente nos relatos de viajantes, como Jean de Léry, em que características como a ausência de acumulação material e a disposição para partilhar o alimento são exaltadas (Cf. CUNHA, 1990). Nas últimas décadas, os indígenas passam por um genocídio sistemático. Para se ter uma ideia do que tem acontecido, entre 2003 e 2011 mais de 500 indígenas foram assassinados, em conflitos ligados à posse de terras, em sua maioria. Já em 2012, o índice de violência contra indígenas já havia crescido 237% em relação ao ano anterior.

3. Sobre as histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos fazem parte da chamada cultura de massa. Da forma como conhecemos os quadrinhos, eles têm como origem a popularização dos meios de produção. Para o senso comum, estão atreladas a leituras pueris, mero entretenimento ou simplesmente um gênero para quem não tem o hábito de ler.

Os estudos acadêmicos sobre os quadrinhos vêm se desenvolvendo de 1960, na Europa, mas no Brasil são relativamente recentes. A partir de desbravadores de diversas universidades, como Álvaro de Moya, Sônia Luyten e Antonio Cagnin. A geração seguinte foi formada por nomes como Waldomiro Vergueiro, Nobu Chinen, Paulo Ramos e outros.

No início do século 21, começaram a surgir diversos grupos de

pesquisas, o número de dissertações e teses crescem exponencialmente, aparecem dossiês em revistas acadêmicas, são publicados livros teóricos, palestras são ministradas etc. Tudo isso contribuiu para que os quadrinhos entrassem no circuito das pesquisas acadêmicas e ganhassem visibilidade, indo além da ideia que é “coisa de criança”.

Atualmente já se tem o conceito que as histórias em quadrinhos podem servir como fonte, que servem para correlacionar a figuração e a ficcionalidade, servindo como testemunhos de acontecimentos no tempo e no espaço, como propõe a História Cultural (Cf. BURKE, 2008). Nesse sentido, pode-se perceber que os quadrinhos, usando de uma linguagem híbrida, carregam elementos simbólicos, que de forma consciente ou não, criam um campo muito fértil para a interpretação dos acontecimentos e o retrato de uma época.

Hobsbawm (1995) lembra que o século 20 pode ser caracterizado pela diversão e pela arte voltadas para as massas e os quadrinhos caem como uma luva como o retrato de uma época. Logo, eles existem a partir de seus criadores, sejam roteiristas ou desenhistas, e carregam intenções de seus artistas. Assim, ler os quadrinhos passa pela compreensão do contexto social, histórico e cultural para se atribuir sentido a partir do visual, da ideologia e da produção de significados.

Além disso, não apenas por intermédio das histórias em quadrinhos, mas existem outras formas de registrar informações por meio de imagens, como nas representações iconográficas, como destacamos na representação iconográfica pelo editor e gravurista belga Levinus Hulsius, para o relato de viagem de Ulrich Shimíld (1599) da conversa entre uma amazona e o governante indígena dos Xaraiés.

Imagem 1.



Assim, a imagem serve como portadora de informações indo além daquilo que se vê, de forma imediata, sem se esgotar em si, para além da leitura imediatista do visual, muitas vezes sendo representativa de algo desejável, mas não mostrado explicitamente.

4. O indígena nos quadrinhos

Os quadrinhos estrangeiros trazem representações dos indígenas há muito tempo. Elas são das mais variadas, mas quase sempre reforçando os estereótipos, como por exemplo, o Pássaro Trovejante. Ele é um mutante com poderes, representante do povo Apache. Sua primeira aparição nas histórias em quadrinhos foi em maio de 1975 na primeira edição de *Giant-Size X-Men*, escrita por Len Wein e desenhada por Dave Cockrum.

Em sua infância e adolescência, ele se mostrou forte e atleta vigoroso, mas com uma vida solitária e isolada. Seu desejo era provar suas qualidades como um guerreiro na sua antiga tradição, o que o levou a se alistar na marinha dos Estados Unidos. Seu desejo se concretiza quando estava em sua aldeia e lutou com um bisão, manifestando seus poderes e ganhando o respeito de sua comunidade.

Figura 2.



Os quadrinhos europeus também trazem representações de indígenas, como as histórias italianas ambientadas nos Estados Unidos, do ranger Tex. São vários personagens que perpassam pela história. Mas, as histórias são carregadas de estereótipos nas representações de mulheres, de indígenas, de negros, de mestiços, de brancos, de chineses e de mexicanos.

Os indígenas em Tex aparecem representados de várias formas, na maioria das vezes, em conflito com os “brancos”, que os chamam de “peles-vermelha”, na disputa territorial. Muitos adjetivos utilizados para descrever os indígenas são pejorativos: “focinho vermelho”, “verme” etc.

Na saga, podemos encontrar Jack Tigre, da tribo navajo e parceiro de aventura do *ranger*. A imagem que se tem dele é de um homem silencioso e ágil, sendo a representação dos guerreiros navajos.

As narrativas de Tex, quase sempre colocam o indígena no maniqueísmo a favor ou contra a lei, a justiça e dos minoritários. Por outro lado, retrata os apaches, como cruéis e sem escrúpulos. Há relações entre indígenas e o governo, mas Tex serve como intermediário na luta contra a injustiça, sendo um tipo de salvador. Além disso, em alguns momentos os indígenas são representados como aliados dos “brancos” em troca de bebidas alcóolicas ou armas, prestando serviços para os “civilizados” que não podiam “sujar as mãos” ou mesmo para promover crimes.

Figura 3.



Nos quadrinhos nacionais, a realidade representativa do indígena não é tão diferente do contexto estrangeiro norte-americano ou europeu. Ainda hoje os artistas apresentam o indígena carregado de estereótipos, desconsiderando a complexidade de suas histórias, temporalidades, cosmologias e interrelações com outros povos.

A narrativa que conta a colonização de nosso país acaba apresentando o conceito de que os indígenas são preguiçosos, submissos à exploração que se aculturaram, que não podem usar tecnologia, eletricidade ou roupas não indígenas, tornando muito difícil a quebra de tais equívocos, por pura falta de reconhecimento do valor cultural e político que esses povos têm. Tudo isso contribui para a situação de exclusão histórica que marginalizou indígenas em nosso país, suas produções artísticas e culturais, o diálogo com as diversidades e o reconhecimento da arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos, a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, as configurações identitárias, os mitos mencionados no campo Artístico-Literário que contempla a leitura, a fruição e a produção de textos literários e artísticos,

representativos da diversidade cultural e linguística.

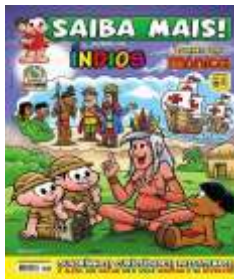
A revista de personagens da Turma da Mônica, criação máxima de Mauricio de Sousa, sendo o quadrinho mais vendido do mundo, acaba reforçando tais visões caricatas.

Conforme Silva, Santos e Tavares (2017),

[...] a narrativa traz uma carga ideológica tipicamente europeia, isso porque ao desenhar a chegada dos portugueses a América e o choque que houve entre as duas culturas a representação mostra-se extremamente estereotipada, pois ao desembarcar nas terras brasileiras os portugueses, foram retratados de forma dóceis e amigáveis com no máximo uma expressão facial de curiosidade sobre o desconhecido, enquanto os índios foram retratados com semblantes agressivos e portando uma arma (arco e flecha) e a apontando para os portugueses. (SILVA; SANTOS; TAVARES, 2017, p. 5-6)

Ao apresentar o indígena do século 21, reforça-se a ideia de que ele continua se vestindo da mesma forma do período do descobrimento, sua fisionomia é apresentada de forma homogênea, mesmo tom de pele e corte de cabelo, usando tangas para cobrir a nudez, com adereços retirados da natureza.

Figura 4.



O meio em que vivem também é representado de forma homogênea, algumas vezes com ocas, que são mais comuns na região amazônica, diferente das construções de taipa de outras áreas do país.

Em outros momentos, os indígenas são apresentados com desempenho melhor do que os animais, na corrida, nadando etc., ou seja, há um processo de comparação entre seres humanos e animais. Além disso, a sabedoria milenar dos líderes acaba servindo de humor em várias histórias, sendo retratadas como ultrapassadas e desnecessárias, sem um conhecimento invejável.

Figura 5.



Felizmente, alguns povos indígenas começaram a produzir seu próprio material em quadrinhos, fugindo das distorções apresentadas acima. Para citar um exemplo, temos “Causos de Visagens para Crianças Maluvidas”, que conta as histórias do roteirista e colorista indígena TAI (PA) com arte de NIL (AM), contendo seis histórias de terror amazônidas para “crianças peraltas e desobedientes”. São adaptações de história da infância do primeiro autor. A obra tem o objetivo perpetuar as tradições amazônidas de contação de histórias com o intuito de respeitar a mata e os seres que nela vivem, assim como fazer com que as crianças maluvidas se comportem e respeitem os mais velhos.

5. Considerações finais

Os quadrinhos podem ser importantes fontes de pesquisa para estudos antropológicos, de história cultural ou mesmo como uma ferramenta para diminuir visões caricatas ou reafirmá-las nos indígenas. Lembrando que eles não são neutros nem inocentes, mas carregados de intenções, seja de apagamento ou representando o não indígena com princípios fortes morais, religiosos e de dominação, em oposição à imagem do nativo atrasado, estagnado no tempo à espera de recursos e potencialidades, congelado na plasticidade pretérita.

Histórias em quadrinhos produzidas por indígenas têm o potencial para apontar novos caminhos em sua representação, mostrando a sua pluralidade cultural, sua diversidade de tradições e costumes, além da riqueza de sua organização. Talvez assim, essas histórias se aproximem um pouco mais da realidade e possam desempenhar um papel importante para os povos ancestrais de nosso país, fugindo da visão eurocêntrica tão forte ainda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. *O que é nova história cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso*, n. 1, São Paulo, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002>. Acesso em: 20 outubro. 2022.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília-DF: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOBBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX. 1914–1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Cássio Júnio Ferreira da; SANTOS, Érica de Oliveira; TAVARES, Marcelo Góes. Papa-capim e sua turma: representações e imagens sobre o índio brasileiro nos hqs de Maurício de Souza. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, Ano 11, v. 1, Janeiro-Junho de 2017.

SAÚDE E DISCURSIVIDADE: O CENÁRIO PÓS-PANDEMIA E A PÓS-VERDADE NO DISCURSO MIDIÁTICO

Ana Paula Borges de Souza (UENF)

anapaulaborgesuenf@gmail.com

Gilson Borges de Souza (UENF)

gilsonborgesdesouzauenf@gmail.com

Giliana Assad Lubanco (UENF)

gilianalubanco@hotmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

RESUMO

Tratamos a partir dos aportes mediados pela Análise do Discurso Crítica do cenário pós-pandemia, com a análise de matérias jornalísticas que enfocam os dados sobre o número de casos e óbitos indicando os efeitos da pós-verdade na construção das estratégias discursivas utilizadas na comunicação midiática. A mídia tem uma função primordial, sobretudo no cenário pandêmico com discursos que enfocaram informação e desinformação na medida em que a população não sabia ao certo como se proteger do vírus. Ao criticar figuras de poder como a do presidente, a mídia passa a contribuir com um movimento de estímulo à vacinação que se estende para o cenário político. Em meio a esse cenário questionamos: como a pós-verdade é evidenciada nos discursos midiáticos no período pós-pandemia? O que podemos compreender a partir da análise dos movimentos discursivos em duas diferentes redes televisivas? Construímos uma pesquisa de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica e levantamento de cinco discursos veiculados em mídias sociais e televisivas que marcaram a população no cenário pós-pandêmico. Nossos resultados apontam que a pós-verdade atua na reconfiguração social a partir da construção de diferentes pontos de vista em relação à pandemia. Os discursos analisados mostram os efeitos que a mobilização das crenças e das emoções neste cenário pós-pandemia, contrapondo-se à exposição de fatos diretos e objetivos. Esse recurso é evidenciado como recorrente nas mídias televisivas e também digitais. A combinação de textos verbais e não verbais repercutem nessa mobilização, impactando modos e maneiras de manifestação da cultura e da identidade no atual cenário.

Palavras-chave:

Pós-Verdade. Estratégias Discursivas. Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

We deal with the post-pandemic scenario from the contributions mediated by Critical Discourse Analysis, with the analysis of news articles that focus on the data about the number of cases and deaths indicating the effects of post-truth in the construction of discursive strategies used in media communication. The media has a primary function, especially in the pandemic scenario with discourses that focused on information and misinformation as the population did not know for sure how to protect themselves from the virus. By criticizing power figures such as the president, the media began to

contribute to a movement to encourage vaccination that extended to the political scene. In this scenario, we ask: how is the post-truth evidenced in the media discourses in the post-pandemic period? What can we understand from the analysis of the discursive movements in two different television networks? We built a research of qualitative nature, with literature review and survey of five speeches broadcast in social media and television that have marked the population in the post-pandemic scenario. Our results indicate that the post-truth acts in the social reconfiguration from the construction of different points of view in relation to the pandemic. The analyzed speeches show the effects that the mobilization of beliefs and emotions have in this post-pandemic scenario, as opposed to the exposure of direct and objective facts. This resource is evidenced as recurrent in the television and also digital media. The combination of verbal and non-verbal texts have repercussions on this mobilization, impacting modes and ways of manifesting culture and identity in the current scenario.

Keywords:

Post-Truth. Discursive Strategies. Pandemic Covid-19.

1. Introdução

A presente pesquisa parte da Análise do Discurso Crítica para entender os impactos dos discursos midiáticos no período pós-pandemia. Trazemos para este trabalho a categoria analítica da *Pós-Verdade*, buscando indicar que o discurso midiático é construído a partir de determinadas estratégias discursivas, tendo em vista o papel da mídia no cenário pandêmico. Este período é marcado pelas *fakenews* e também pelas críticas às medidas tomadas pelo então presidente Jair Bolsonaro que desestimulou a vacinação em todo o país. Assim, buscamos responder a algumas questões: como a pós-verdade é evidenciada nos discursos midiáticos no período pós-pandemia? O que podemos compreender a partir da análise dos movimentos discursivos veiculados nas mídias digitais?

É correto afirmar que a imprensa tem um papel fundamental na formação de opinião das pessoas no cenário atual. As notícias jornalistas estão cada vez mais se vinculando à esfera política, tendo em vista que a notícia pode ser entendida, no cenário capitalista, como um recurso mercadológico (Cf. SPINELLI; PORTAS, 2022). Por sua vez, a pós-verdade se caracteriza a partir do enviesamento das informações disponíveis. Como é possível verificar, as *fakenews* são um produto da pós-verdade, uma vez que um fenômeno latente foi o surgimento de um sem número de sites com conteúdos falsos no período pandêmico, por exemplo (Cf. SPINELLI; PORTAS, 2022).

Para Adorno e Silveira (2017, p. 3): “(...) é possível dizer que é a prática de compartilhar notícias falsas e não a produção de notícias falsas

que está em foco quando à discussão da pós-verdade se relaciona a questão das fake News”. Assim, chegamos à importância da análise do discurso no contexto da pandemia de Covid-19. O discurso está diretamente relacionado ao poder e às ideologias que determinados grupos sociais buscam manter ou rechaçar. Por isso, estratégias discursivas são desenvolvidas para a condução de determinadas opiniões oferecidas aos agentes sociais.

Essa afirmação encontra coro na citação a seguir:

[...] percebemos que há uma relação intrínseca entre discurso, sociedade e poder, quando sujeitos propagam informações e ideias com suas ideologias imbricadas, que disseminaram de forma a construir uma naturalização, mecanismos e estratégias eficazes para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder que, se observadas pelo viés crítico, pode ajudar a reestabelecer o espaço de contestação. (ANDRADE; BONFIM; LIMA, 2022)

Nossa metodologia de pesquisa está pautada em uma investigação de natureza qualitativa, que apresenta uma revisão bibliográfica e a análise do discurso de cinco reportagens veiculadas nas mídias jornalísticas digitais publicadas no período pós-pandemia. Buscamos por sites que apresentavam notícias em diferentes aspectos articulando saúde e o período pós-pandemia. As notícias analisadas trazem dilemas estabelecidos neste período relativos à saúde mental, aumento do sedentarismo, retorno econômico e e-commerce. Destacamos as matérias que envolvem a saúde mental, demonstrando que essa é uma das principais heranças do período pandêmico.

A presente pesquisa se organiza da seguinte maneira: inicialmente estabelecemos algumas considerações sobre o período pandêmico e as fakenews que circulam em um contexto social no qual impera a pós-verdade. Posteriormente, apresentamos nossa metodologia de pesquisa. Em seguida, debatemos alguns aportes analíticos, tendo em vista a definição de cinco matérias jornalísticas analisadas que ressaltam as relações entre a mídia, a pós-verdade e o pós-pandemia. Finalmente, estabelecemos algumas considerações sobre essa investigação.

2. *Pandemia, Pós-Verdade e Fakenews: o que há em comum entre essas três categorias?*

Conforme estamos debatendo ao longo da construção de nossa argumentação, os momentos históricos são marcados pelos acontecimentos ou fatos e os discursos produzidos sobre eles nas diferentes mídias com as quais temos contato diariamente. Conforme apontam Adorno e Silveira

(2017), é possível estabelecer relações entre a pós-verdade e a produção de *fakenews*, principalmente tendo em vista os seus reflexos no cenário político, já que as ideologias que permeiam esse nível de relação estão presentes na forma como os agentes sociais negociam suas ações em todo instante.

Esses autores, conforme a citação a seguir, mostram que as redes sociais têm um papel importante na disseminação das informações consumidas e, atualmente, as mídias sociais como os jornais online também adentram nessa esteira, tendo em vista sua conotação histórica de veracidade e neutralidade de fatos.

Nessa direção, o que se tem discursivizado sobre “pós-verdade” e “fakenews” desenharam um cenário propício de investigação para compreender esse funcionamento complexo entre o simbólico, o político, o técnico e o ideológico. Os discursos sobre “pós-verdade” e “fakenews” fazem trabalhar os sentidos de verdade e mentira, real e ficção, atual e virtual. Entendemos que as discussões nas redes sociais sobre “pós-verdade” e “fakenews”, confrontadas com a leitura discursiva em torno das noções apontadas, permitem pensar o político no social tendo em vista o modo como o dizer das mídias sociais digitais parece produzir um embate (uma polêmica, uma disputa) com as mídias tradicionais, como a imprensa e a instituição televisiva. (ADORNO; SILVEIRA, 2017, p. 1)

Andrade, Bonfim e Lima (2022) parecem concordar com a assertiva acima, uma vez que entendem que a construção discursiva que harmoniza textos e imagens produzem apelos mentais diretos ao interlocutor, ou consumidores das notícias, visando a defesa de determinado ponto de vista ou construção de algum imaginário específico na esfera social. Essa é a base do discurso midiático produzido em nosso país.

Conforme vamos abordar em nossa seção analítica, Andrade, Bonfim e Lima (2022) expressam que o discurso midiático parece se constituir a partir do entendimento de um sujeito sem rosto para o qual se destina, mas sobre quem se fala de forma relativizada e coletiva, negando sua identidade. Esses autores lembram que a pandemia de Covid-19 descortinou uma série de duras realidades sociais que se mantinham na obscuridade, deixando clara a desigualdade social latente em nosso país.

Esses autores ainda levantam um outro ponto de discussão ligado à naturalização da pobreza e da desigualdade pelo discurso midiático, tendo em vista a naturalização ideológica construída a partir da ideia de que é preciso que a população siga, entenda novas formas de se reinventar e viver no contexto pós-pandêmico. As relações de poder são relativizadas, tendo em vista a promoção de relações assimétricas que apenas podem ser

refeitas a partir da discursividade crítica.

O discurso é construído a partir de uma série de enunciados. A análise enunciativa leva em consideração as relações de poder que envolvem a construção desses enunciados, tendo em vista “o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno” (ORLANDI, 1999, p. 39-40). Ou seja, quem são as organizações e pessoas que se encontram operando os discursos vinculados no período analisado? Essa questão é importante para que passemos a pensar sobre as subjetividades envolvidas.

É possível considerar no discurso midiático, sobretudo em um cenário de pós-verdade e relativização das realidades vividas, a tendência a discursos prescritivos, orientando como os indivíduos devem ser e estar no mundo a partir de determinado ponto de vista. Produzimos e reproduzimos os discursos mantidos pela mídia na esfera social, considerando que estes rapidamente se tornam elementos distintivos de nossas formas de viver e experimentar o mundo.

Assim, todas as ‘dicas’ médicas, psicológicas ou até de ordem religiosa ou moral, comunicadas através de inúmeros especialistas de todos esses campos do conhecimento, a respeito daquilo que devemos fazer com nosso corpo e nossa sexualidade, ao se tornarem presentes no grande espaço da mídia, não só ampliam seu poder de alcance público como conferem à própria mídia, ao próprio meio, um poder de verdade, de ciência, de seriedade. (FISCHER, 2006, p. 50)

A seguir apresentamos a metodologia que embasa a realização de nossa pesquisa, tendo em vista a definição e levantamento desses aportes em cinco matérias jornalísticas veiculadas de forma *on-line*. Quando estabelecemos uma relação entre o pós-pandemia, a pós-verdade e a saúde, buscamos demonstrar como o discurso midiático entende os próximos rumos tomados pela nossa sociedade, tendo em vista que a mídia é um elemento muito importante para a reorganização social a partir da superação do período pandêmico.

3. Metodologia de Pesquisa

A partir da construção já delineada na introdução deste artigo, caracterizamos essa investigação como qualitativa, desenvolvendo-se a partir da Análise do Discurso Crítica sobre o discurso midiático que envolve os fenômenos suscitados pela mídia no Pós-pandemia. Compreendemos a

linguagem a partir da identificação sobre as formas como o discurso age sobre os indivíduos, passando a caracterizá-los a ponto de direcionar suas ações, gostos individuais e estratégias coletivas (Cf. FAIRCLOUGH, 2001; 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006).

Indicamos que a Análise do Discurso Crítica é essencial para a busca da compreensão do fenômeno por nós enfocado aqui, uma vez que cabe cada vez mais a construção de pesquisas que enfoquem o fenômeno social das relações humanas. A análise crítica pode contribuir para a problematização das relações de poder, tendo em vista sua assimetria e manutenção de um dado status quo que não beneficia a coletividade. Além disso, é preciso que o aspecto ideológico presente nos discursos seja demonstrado para que as intenções na construção deste possam ser percebidas.

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

A partir da utilização dos pressupostos de Fairclough (2003), utilizamos na presente pesquisa as categorias *significados de palavras e atores*, para identificar as intenções presentes nos discursos analisados. Escolhemos cinco matérias jornalísticas publicadas nas mídias sociais *online*, enfocando a pandemia e a saúde sobre diferentes aspectos, sobretudo no cenário Pós-pandemia. Os enfoques predominantes nas matérias são: saúde mental, aumento do sedentarismo, retorno econômico e e-commerce.

Rapidamente, Fairclough (2001, p. 230) explica que o significado das palavras diz respeito “a relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados”. Por sua vez, ao verificar como os atores sociais são representados nas manchetes selecionadas, passamos a entender qual é a construção imagética possível sobre aqueles aos quais se destinam as notícias, tendo em vista o enaltecimento ou o apagamento desses atores. Passamos a seguir a debater nossos principais resultados.

4. O discurso no Pós-Pandemia: o que a mídia diz em relação à saúde?

Passamos a apresentar recortes das notícias analisadas estabelecendo relações entre a composição textual e imagética. Na primeira imagem temos uma matéria do portal UOL publicada em 28/10/2022 que salienta como herança a síndrome de Burnout com os dizeres: *Pandemia*

agravou ainda mais as situações de estresse e esgotamento, que levam a problemas com a saúde mental dos profissionais de saúde. Na imagem é possível ver um homem paramentado como um profissional da saúde com o aspecto cansado.

Figura 1: Pandemia e saúde mental.



Fonte: Miranda (2022).

Oliveira (2021) chama a atenção para o apagamento dos sujeitos no discurso midiático acerca da pandemia e do pós-pandemia. O autor também estabelece alguns pressupostos que levam em consideração o entendimento de que a ansiedade será uma das maiores heranças deixadas pelo período. Ao mesmo tempo, esse autor reforça que as matérias jornalísticas que tratam do tema buscam traçar pressupostos prescritivos, considerando o que a população deve fazer ou conduzir sua realidade a partir dos conhecimentos veiculados. A figura 1 revela que um dos públicos mais afetados pelo período foram os profissionais da saúde que se engajaram diretamente no combate ao vírus assumindo riscos para a sua própria segurança.

A próxima matéria também ressalta a saúde mental, agora abordando o fato de que o Brasil estaria vivenciando uma segunda pandemia, uma pandemia que não está relacionada a um vírus, mas ao aumento de casos de saúde mental. Essa matéria foi publicada no site do Cofen (Conselho Federal de Enfermagem) no dia 13/10/2022 e ressalta: “O impacto emocional das perdas familiares, o sentimento de medo, a falta de socialização e a instabilidade no trabalho aumentaram o nível de estresse e sofrimento psíquico dos brasileiros.”. Conforme a análise, os casos de depressão e ansiedade tendem a aumentar no pós-pandemia. A imagem apresenta alguém visivelmente triste com um tom escurecido na imagem.

Figura 2: Saúde mental – CONFEN.



Fonte: Ascom – Cofen (2022)

Assim como a matéria anterior, a matéria retratada pela figura 2 apresenta um sujeito relativizado, sem rosto e sua construção semântica envolve a equiparação da pandemia de Covid-19 a uma segunda pandemia (reforçamos o peso que a palavra pandemia demonstra para a atualidade, enfocando que no caso em tela ambos esses elementos são equiparados). Com a leitura de Oliveira (2021) é possível entender que a ansiedade foi escolhida como um mal a ser combatido no período em tela, indicado como fruto da crise. É como se houvesse uma crise gerada a partir de outra crise.

Nossa terceira matéria escolhida enfoca um outro aspecto do pós-pandemia relacionado à saúde que é o aumento nos quadros de sedentarismo. É sabido que com o distanciamento social as pessoas passaram a sair de casa com menor frequência, o que impacta as atividades físicas realizadas pelos indivíduos. Essa matéria foi publicada pelo portal daqui em 1º de novembro de 2022. A manchete diz: *pesquisas apontam aumento de sedentarismo no Brasil após o isolamento social*. Na imagem é possível ver um homem com uma caixa de pizza, uma garrafa de cerveja e um dispositivo eletrônico nas mãos em repouso em cima de uma cama.

Figura 2: Pós-pandemia e sedentarismo.



Fonte: Lins (2022).

Assim como as matérias anteriores, a matéria representada pela figura 3 enfoca o aspecto da saúde na vida dos indivíduos. O sedentarismo representa o contrário da agitação. O sedentarismo parte do imobilismo, muito bem representado pela ilustração que se relaciona à reportagem. O termo “pesquisas apontam” já apresenta uma validade prévia ao discurso que aparecerá em seguida, já que a reportagem busca distinção pelo embasamento teórico-metodológico das pesquisas que promete analisar.

Nossa quarta matéria envolve o aspecto político da pandemia. Na imagem estão o então presidente Bolsonaro e o ministro Marcos Pontes. Indicamos essa matéria como importante porque ela remete aos cortes de verbas do governo, principalmente na ciência durante o período pandêmico que se materializam no período pós-pandemia. Essa matéria também é do portal UOL e foi publicada em 04/11/2022. Sabemos que a descrença em relação à ciência foi um fator fundamental na disseminação de *fakenews* e descrédito das medidas de segurança como a vacinação.

Figura 3: Saúde e cortes de verbas



Fonte: Santiago (2022).

Outra relação que se estabelece entre o pós-pandemia e a pós-verdade é a questão política. Algumas matérias demonstram a forma como a gestão ou a falta dela impactam o futuro e a figura 4 demonstra uma dessas possibilidades. Ao pensar o futuro no período que se desenrola após a pandemia de Covid-19 no Brasil, é possível salientar a forma como o governo Bolsonaro entendeu questões relativas à saúde, mas também o impacto da área da ciência e da tecnologia. Para Cardoso e Xavier (2021) algumas notícias têm um viés que possibilitam a construção de uma memória de afeto e respeito ao futuro e esse fator é algo que pode ser evidenciado na matéria destacada.

Por fim, um aspecto que não se relaciona tanto com a saúde em si, mas que gostaríamos de salientar nas matérias encontradas é a mudança no comportamento dos consumidores que buscam realizar suas compras de maneira *online* com mais frequência. Essa matéria foi publicada pelo portal notícias concursos em 21/10/2022 e na imagem da reportagem mostra um casal em frente a um notebook. O homem segura um cartão de crédito em uma das mãos. Ambos estão sorrindo.

Figura 5: Pandemia e e-commerce.



Fonte: Schmidt (2022).

Em certa medida, a reportagem da figura 5 também apela para a busca de construção de aportes para se pensar o futuro quando o tema é o período após a pandemia ao que diz respeito aos novos modos de se relacionar a partir do uso tecnológico. Na reportagem acima o consumidor é enfocado como alguém que aprendeu a comprar pela internet, sendo esse fato uma herança aprendida com o isolamento social. Nossa última reportagem analisada reforça a ideia de que um novo comportamento social pode ser visualizado com a retomada das atividades presenciais, demonstrando como os fatos históricos condicionam e interligam os comportamentos em uma expectativa de futuro.

Finalizamos ressaltando que os resultados encontrados indicam que há diferentes pontos de vista sobre a pandemia e seu impacto no período pós-pandemia. A pós-verdade busca uma reconfiguração social a partir da mobilização de crenças e emoções, como é possível visualizar na composição entre textos e imagens. Essa composição pode influenciar na forma como pensamos e manifestamos nossas ações em sociedade.

6. Considerações finais

Ao longo de nossa exposição reforçamos a importância do discurso midiático na construção de valores compartilhados socialmente, seja na superação de um período de crise, seja para se pensar em novas sociabilidades após superados os dilemas mais difíceis que compõem os fatos analisados. A construção dos discursos a partir das reportagens midiáticas leva em consideração a forma como se pensa e se preserva determinados domínios sociais, tendo em vista o compartilhamento de ideologias e crenças, seja no período em tela, seja na construção de novas formas de se interpretar o mundo no futuro.

As reportagens são construídas a partir de uma combinação semiótica que busca a prescrição de noções e modelos de comportamento passíveis de serem seguidos em um futuro provável, o pós-pandemia. Com a combinação de textos e imagens e, principalmente, com o discurso científico chamado para validar as informações que são repercutidas, as noções para se pensar os períodos posteriores são ditadas. Esperamos que o estudo em tela possa nos ajudar a pensar como a mídia condiciona nossas relações, tornando-nos críticos quanto a forma como cada um passa a consumir e repercutir as informações compartilhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, G.; SILVEIRA, J. da. Pós-verdade e fake news: equívocos do político na materialidade digital. *VIII SEAD – O político na análise do discurso*. 2017. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/ADOPEF.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

ANDRADE, A. P. H. De; BONFIM, M. A. L. do; LIMA, A. M. P. Discurso e representação na mídia: uma análise de discurso crítica acerca dos sujeitos “invisíveis” no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil. *Revista Linguagem*, v. 41, Covid-19: uma pandemia sob o olhar das

ciências da linguagem, São Carlos, 2022, p. 14-29. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1459/919>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CARDOSO, E. C.; XAVIER, G. K. R. da S. Pandemia em textos midiáticos: narrar, descrever e argumentar “para construir memória, afeto, respeito e futuro”. *Bakhtin e o contexto pandêmico*, v. 9, n. 1. 2021.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

FISCHER, R. M. B. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LINS, M. Sedentarismo Pós-Pandemia: quais as consequências e como reverter? *Jornal Daqui*, 2022. Disponível em: <https://www.daquibh.com.br/sedentarismo-pos-pandemia-quais-as-consequencias-e-como-reverter/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MIRANDA, A. M. Síndrome de Burnout é preocupação entre os profissionais da saúde para o pós-pandemia. *Saúde e Bem-Estar*. UOL. 2022. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/saude-e-bem-estar/2022/10/15110019-sindrome-de-burnout-e-preocupacao-entre-os-profissionais-da-saude-para-o-pos-pandemia.html>. Acesso em: 24 nov. 2022.

OLIVEIRA, G. F. de. O discurso midiático sobre a ansiedade em tempos de Covid-19: prescrições, formas e normas. *Revista Heterotópica*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 171-90, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/59110>. Acesso em: 25 nov. 2022.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. M. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTIAGO, A. Cortes de verbas, atritos e 5G: o legado do governo Bolsonaro na ciência. Tilt, *UOL Notícias*, Ciência. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2022/11/04/legado-bolsonaro-ciencia-e-tecnologia.htm>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SCHMIDT, R. Comportamento do consumidor online: veja o que mudou no pós-pandemia. *Notícias Concursos*. 2022. Disponível em: <https://noti>

ciasconcursos.com.br/comportamento-do-consumidor-online-veja-o-que-mudou-no-pos-pandemia/. Acesso em: 24 nov. 2022.

SPINELLI, E. M.; AFONSO PORTAS, I. A imprensa como instituição política no Brasil: os reflexos dos ideais modernos em um cenário de cultura digital, desinformação e pós-verdade. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 16, n. 2, p. 42-62. 2022.

TEIXEIRA, M. M. *Na pandemia, nem tudo que reluz é ouro*: discutindo fakenews e o fenômeno da pós-verdade em tempos de necropolítica no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022. 136f.

Outra fonte:

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. *Brasil vive uma segunda pandemia, agora na Saúde Mental*. 2022. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/brasil-enfrenta-uma-segunda-pandemia-agora-na-saude-mental_103538.html#:~:text=O%20Brasil%20enfrenta%20uma%20segunda,e%20sofrimento%20ps%C3%ADquico%20dos%20brasileiros. Acesso em: 24 nov. 2022.

**SER MULHER: UMA ANÁLISE EM MÚSICAS
PELA SEMÂNTICA LEXICAL**

Tamires Reis Chagas (IFF)

r.tamires@gsuite.iff.edu.br

Jaqueline Maria de Almeida (IFF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Ingrit Barreto Cardoso (IFF)

ingrit.b@gsuite.iff.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar comparativamente a construção de sentido do item lexical “mulher” nas músicas “Vacilão”, de Zeca Pagodinho, e “Pagu”, de Rita Lee. Para esse fim, será utilizada a Semântica Lexical na investigação das variações de sentido produzidas pelas escolhas referenciais, uma vez que o sentido de uma palavra está atrelado às interações socioculturais e à relação estabelecida com outros itens lexicais. Ressalta-se a escolha de abordagem pela Semântica Lexical como parte dos pré-requisitos para desenvolvimento de pesquisa realizada dentro da disciplina Semântica da Língua Portuguesa, ministrada no IF Fluminense, da qual esta investigação é resultante. Como metodologia, para dar conta do objetivo aqui proposto, adota-se a pesquisa bibliográfica em Lopes e Pietroforte (2004), Fiorin (2004), Mioletto (2008), Cançado (2013) e Jackendoff (2013). Os resultados buscam demonstrar que as escolhas lexicais refletem as perspectivas de seus interlocutores em relação ao papel social da mulher.

Palavras-chave:

Representação feminina. Semântica lexical. Música popular brasileira.

ABSTRACT

This work aims to comparatively analyze the construction of meaning of the lexical item “woman” in the songs “Vacilão”, by Zeca Pagodinho, and “Pagu”, by Rita Lee. To this end, Lexical Semantics will be used in the investigation of meaning variations produced by referential choices, since the meaning of a word is linked to sociocultural interactions and the relationship established with other lexical items. The choice of approach by Lexical Semantics is highlighted as part of the prerequisites for the development of research carried out within the discipline Semantics of the Portuguese Language, taught at IF Fluminense, from which this investigation is the result. As a methodology, to achieve the objective proposed here, we adopt the bibliographical research in Lopes and Pietroforte (2004), Fiorin (2004), Mioletto (2008), Cançado (2013) and Jackendoff (2013). The results seek to demonstrate that the lexical choices reflect the perspectives of their interlocutors in relation to the social role of women.

Keywords:

Female representation. Lexical semantics. Popular Brazilian Music.

1. Introdução

Os papéis sociais desempenhados pelas pessoas de diferentes gêneros sexuais estão atrelados às percepções e valores de cada sociedade em diferentes épocas. Diversas são as formas de se analisar esse fato, mas todas estarão permeadas pela linguagem. Assim, entende-se que mudanças em torno do papel social da mulher podem ser percebidas nas escolhas lexicais realizadas nos discursos. Portanto, este trabalho objetiva analisar diferentes construções lexicais que buscam definir a palavra “mulher”, o que será feito a partir da comparação de duas músicas dos anos 2000: “Vacião”, de Zeca Pagodinho, e “Pagu”, de Rita Lee.

Para tanto, será utilizada a pesquisa bibliográfica, abordando a vertente da Semântica Lexical, uma vez se tratar de teoria que trabalha com itens lexicais e significações. Porém, ressalta-se que a análise pela Semântica Lexical é apenas uma possibilidade de abordagem e que os objetos aqui estudados podem ser compreendidos à luz de outras teorias. A escolha da Semântica Lexical não descarta o que pode ser constatado com as outras correntes teóricas da Semântica.

Este estudo justifica-se a partir da percepção de que há significados construídos de maneira distinta na enunciação da palavra “mulher” nas músicas alvo. Desse modo, esta pesquisa parte da oportunidade de investigar a construção de sentido no emprego do termo produzido pela utilização nas sentenças, contribuindo para a emissão de um discurso ideológico inserido na visão do que ele significa, como caracteriza-se e qual a sua posição social.

Para comprovar a diferença do termo “mulher” nas músicas objeto deste trabalho, a análise será feita utilizando a estratégia comparativa dos significados implícito e explícito bem como uma análise considerando os aspectos componencial, como os traços semânticos, e os aspectos relacional como sinonímias, hiperonímia/hiponímia, antonímia, polissemia e outros.

A hipótese desse estudo parte da investigação referente à utilização do substantivo “mulher” nas composições musicais escolhidas, visando comprovar, a partir de análises, que a utilização desse termo e o modo como as sentenças são organizadas refletem a ideologia que fundamenta a construção do papel feminino anexada à palavra “mulher”.

2. Uma investigação acerca das músicas “Vacilão” e “Pagu” sob a perspectiva da Semântica Lexical

Pensar a língua é pensar a sociedade. Portanto, para principiar a discussão, algumas caracterizações devem ser feitas. Primeiramente, resalta-se que mesmo havendo uma predominância dos aspectos estruturalista na Semântica Lexical, Márcia Cançado (2013, p. 128) conclui, à grosso modo, que não se pode falar de apenas uma teoria para classificar essa semântica “mas de várias ‘semânticas lexicais’, e o que teria de comum entre esses estudos é ter como principal objeto a relação entre a língua e a sua representação mental”.

Tendo em vista a língua, José Fiorin explica:

A língua deve refletir o mundo objetivo e a linguagem produzir efeitos de sentido e não ser reflexo das coisas. A partir disso, a linguagem deixa de examinar relações entre linguagem-coisa e começa a dar ênfase entre o que se diz e como se diz, resumindo significados e significantes. Com relação ao signo, sabemos que toda língua se compõe de signos linguísticos, os quais são as unidades de significação que possuem um significante (uma memória acústica de um termo) e um significado (conceito contido em um signo, acionado pelo significante). (FIORIN, 2004, p. 22)

Para Ray Jackendoff (2013 p. 138), apesar do termo “Semântica Lexical” remeter a algo que pertence ao léxico e, intuitivamente, direcionar à conclusão de que ela estuda, puramente, o significado das palavras, é importante destacar que nessa semântica, considera-se, também, “coisas significantes que um falante armazena além de palavras”. Ou seja, há palavras e expressões que envolvem significados além dos explicitamente apresentados. Portanto, a semântica dos sintagmas não pode ser separada do sentido das sentenças.

Complementando o pensamento de Jackendoff (2013), Cançado (2013, p. 126) define a Semântica Lexical como uma área de estudo ampla, a qual considera o “significado cognitivo que envolve a relação entre a língua e os construtos mentais que de alguma maneira representam ou estão codificados no conhecimento semântico do falante”. Nesse sentido, essa semântica não está preocupada com o “mundo público” que abrange a comunicação linguística, afinal, dentro dessa área há diferentes fenômenos e abordagens que são investigados.

Por fim, é importante ressaltar que, segundo Jéssica Martins (2014), as escolhas lexicais de um sujeito dentro de um discurso evidenciam, inevitavelmente, a presença de diferentes sujeitos sociais, pois toda palavra compõe-se de outras palavras, conversa com outras palavras e está

recheada de sentidos produzidos por outras palavras. Além disso, o sentido é “uma característica que acompanha o sujeito discursivo, dependendo das escolhas lexicais proferidas pelo interlocutor no momento da enunciação” (MARTINS, 2014, p. 4).

2.1. Análise das músicas

Os objetos de estudo aqui propostos são as músicas “Vacilão”, de Zeca Pagodinho, e “Pagu”, de Rita Lee. A análise comparativa busca estabelecer as oposições de construção de sentido para o mesmo item lexical, o termo *mulher*. Para tanto, a Semântica Lexical será utilizada para investigar as variações de sentido produzidas pelas escolhas referenciais, pois entende-se que “as palavras são definidas umas em relação às outras. Por isso, na própria estruturação do sistema lexical, elas estabelecem diversos tipos de relações entre si.” (LOPES; PIETROFORTE, 2004, p. 125).

Mioleto (2008, p. 171) afirma que “(...), para Bakhtin o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as medidas pelo discurso, oferecem espaços de encontro da subjetividade pela construção de sentidos”. Portanto, entende-se que as interações socioculturais intermediam a estruturação da linguagem, o que significa que o conjunto lexical utilizado nas canções é atravessado pelo contexto em que estão inseridas. Por isso sugere-se primeiramente uma análise nesse sentido, abordando dois pontos: gênero dos autores e o momento histórico de produção.

A música “Vacilão” tem por compositor Zé Roberto e foi lançada em 2000, enquanto “Pagu” foi composta pela própria Rita Lee, no mesmo ano. A partir disso, pode-se marcar como diferente o contexto em que as músicas foram produzidas, apesar de serem do mesmo ano, pois considerando-se o campo ideológico/social em que os sujeitos discursivos estão inseridos, temos distintos padrões de posicionamento crítico, reflexo dos modelos da sociedade. O contexto também justifica a abordagem comparativa e não diacrônica utilizada na análise, uma vez que a perspectiva sobre o sentido da palavra “mulher”, no caso destas músicas, não está vinculada com a época.

Considerando as canções, apresentam-se os seguintes discursos:

Vacilão (Zeca Pagodinho)

Aquilo que era mulher

Pra não te acordar cedo, saia da cama na ponta do pé

Só te chamava tarde sabia teu gosto, na bandeja café

Chocolate, biscoito, salada de frutas, suco de mamão
No almoço era filé mignon
Com arroz à la grega, batata corada um vinho do bom
No jantar era a mesma fartura do almoço
E ainda tinha opção
É, mas deu mole, ela dispensou você
Chegou em casa outra vez doidão
Brigou com a preta sem razão (ZÉ ROBERTO, 2000)

Pagu (Rita Lee)

Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas à minha cobra
Hum! Hum! Hum! Hum!
Minha força não é bruta
Não sou freira, nem sou puta
Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem (RITA LEE, 2000)

A análise das relações semânticas é possível pois em ambos os objetos há construções lexicais que se referenciam e trazem a definição do termo “mulher”. Porém, chama a atenção a diferença das construções.

Em “Vacilão”, o locutor inicia seu discurso afirmando que alguém se encaixa nas definições de “mulher” (“Aquilo que era mulher”) e em seguida lista a conduta que o permite afirmar isso, sendo todas relacionadas a um trabalho doméstico que tinha por objetivo promover conforto ao homem. Tal conclusão se deve pelo uso do pronome demonstrativo de 3ª pessoa “aquilo” na posição de sujeito do verbo “ser”.

Normalmente utilizado para se referir a algo distante dos interlocutores, nesta canção “aquilo” serve de ênfase para os comportamentos que caracterizam o termo “mulher”, e não a pessoa que os realizou. Destaca-se também que, ao longo da música, o comportamento associado ao termo “mulher” pressupõe algum comportamento equivalente do homem (“É, mais deu mole, ela dispensou você”), que não fica claro na canção, já que o locutor limita-se a descrever apenas os erros cometidos que levaram à dissolução da relação.

Em “Pagu”, não fica explícito na letra que o locutor trata-se de uma mulher, o que reforça a importância de se considerar o contexto de produção. Em “Sou mais macho que muito homem”, por exemplo, há o uso do verbo “ser” na primeira pessoa do singular. A informação que se segue após o verbo sofreria problemas de interpretação caso o locutor não fosse conhecido.

Também cabe ponderar a metáfora utilizada nesse trecho: o termo “macho” tem sua significação mais comum como “ser do sexo masculino”. Porém, no contexto em que está inserido o locutor de “Pagu”, o termo é utilizado como sinônimo de virilidade, de força, de coragem. Assim, ao utilizar tal expressão metafórica na função de predicativo do sujeito, o locutor, que é uma mulher, afirma que possui esses atributos em demasia em comparação a maioria dos homens, construindo a imagem de uma mulher superior.

Também pode-se apontar, a partir do entendimento do gênero do locutor, que a canção traz características para o termo “mulher” que representam equilíbrios entre pólos opostos. Para o locutor de “Pagu”, a mulher não está no extremo da castidade nem no extremo da impureza (“Não sou freira, nem sou puta”), assim como não é composta apenas de sensualidade ou de perversão (“Porque nem toda feiticeira é corcunda”). Tais considerações podem ser resumidas no quadro abaixo:

Quadro 1: Análise das construções lexicais.

Música	Implícito	Explícito
Vacilão	Servilismo	Conduta que define o termo Ênfase nos comportamentos
Pagu	Locutor	Equilíbrio entre oposições Superioridade entre gêneros

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Com essa análise, pode-se afirmar que o valor semântico do substantivo é atribuído por cada locutor, que delimita a interpretação no momento de seu discurso ao caracterizar o comportamento da mulher utilizando de construções sentenciais. O espaço da enunciação e sua localização no tempo, apesar de não serem suficientes para a abordagem pela perspectiva diacrônica, vão contribuir na aceitação pelos interlocutores dos sentidos apresentados para o termo “mulher”, demonstrando “que a palavra está carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (MARTINS, 2014, p. 7). Ou seja, o que se entende por mulher é definido por elementos extra gramaticais.

Sabe-se que o significado do termo “mulher” não é único, nem se restringe ao que está dicionarizado. O contexto e os valores sociais influenciam na significação, já que além de uma definição a respeito de “ser humano do sexo feminino”, ou algo do tipo, há valores e características esperadas quando se pensa no termo. Este fato está representado nas músicas por trazerem cada uma seu significado de “mulher”.

Assim, fenômenos semânticos devem ser considerados na análise. Em ambas as canções, há dificuldade em substituir o termo “mulher” por sinônimos. Palavras como “esposa”, “fêmea” ou “senhora” não receberão diretamente as características apontadas nas músicas da mesma forma que ocorre com “mulher”. Entretanto, o termo “mulher”, a partir das descrições apresentadas, pode englobar os sinônimos que não o substituem. Sendo assim, “mulher” é um hiperônimo para “esposa”, “fêmea”, “senhora” e outros termos que possuem significações diferentes, mas que estão ligadas às significações de “mulher”. Também, ressalta-se a possibilidade de utilizar “homem” como antônimo de “mulher”, apesar de gerar uma contradição no discurso em razão das caracterizações feitas.

Por fim, aponta-se o fenômeno da polissemia nos diferentes conjuntos lexicais apresentados pelos locutores dos discursos que compõem esta análise, ora o termo “mulher” sendo associado à submissão e ao trabalho servil, ora sendo associado a multiplicidade de predicados. Desta forma, pode-se aceitar que o entendimento do termo mulher depende principalmente dos agentes discursivos.

Demonstra-se a ocorrência dos fenômenos expostos anteriormente:

Quadro 2: Análise dos fenômenos semânticos.

Fenômenos Semânticos	Termo “mulher”
Sinonímia	Baixa possibilidade
Antonímia	Contradição discursiva
Hiperonímia	De seus sinônimos
Polissemia	A partir dos agentes discursivos

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

3. Considerações finais

Em suma, o trabalho buscou apresentar a influência de perspectivas individuais nas escolhas lexicais, sobretudo em relação à representação social da mulher. Esta pesquisa alcançou os resultados projetados uma vez que, valendo-se da Semântica Lexical para efetuar as análises, atinge-se a hipótese de reflexo do posicionamento dos locutores.

Nesse sentido, a análise do item lexical “mulher” resulta na

percepção de que a construção de sentido atribuída ao termo na música “Vacilão” não corresponde à construção empregada na música “Pagu”. Na primeira, a visão de mulher adequada – considerando sua posição socialmente estruturada enquanto mulher – é construída pretendendo atender o conforto de um homem. Já na segunda, os sentidos atribuídos à mulher indicam equilíbrio entre estereótipos socialmente estabelecidos.

Portanto, considerando que as interações socioculturais intermediam a estruturação da linguagem, pondera-se a possibilidade de coexistência de diferentes construções de sentido a respeito do elemento mulher. Uma vez que o valor semântico do termo é atravessado pela construção discursiva de cada interlocutor, a interpretação fica condicionada a aspectos extra gramaticais às sentenças.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa não esgota as possibilidades de efeitos de sentidos emergidos de enunciações sobre a caracterização do termo “mulher”, ao passo que este trabalho ancora-se, por hora, na análise dos fragmentos inseridos no corpo do estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANÇADO, Márcia. Semântica Lexical: uma entrevista com Márcia Cançado. *ReVEL*, v. 11, n. 20, 2013 [www.revel.inf.br].

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

JACKENDOFF, Ray. Semântica Lexical: uma entrevista com Ray Jackendoff. Trad. de Gustavo Breunig. *ReVEL*, v. 11, n. 20, 2013 [www.revel.inf.br].

LOPES, I. C.; PIETROFORTE, A. V. S. A semântica lexical. In: FIORIN, J.L. (Org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARTINS, Jéssica Samantha Fernandes. O feminino na música popular brasileira: um estudo à luz das teorias semânticas e discursivas. *Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE*, Salvador: EDUFRN, 2014. [n.p.]. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anejos/180.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

MIOLETO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Outras fontes:

RITA LEE. *Pagu*. Rio de Janeiro: Universal Music Group, 2000. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/rita-lee/81651/>. Acesso em 18 out. 2022.

ZECA PAGODINHO. *Vacilão*. Rio de Janeiro: Universal Music Group, 2000. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/zeca-pagodinho/423968/>. Acesso em 18 out. 2022.

**SEXUALIDADE E LINGUAGEM: UM ESTUDO
INVESTIGATIVO COM PROFESSORES
DE UMA ESCOLA PARTICULAR**

Hemily Moza Rios (UFF)
hemilyrios@hotmail.com

RESUMO

As dificuldades de profissionais da educação direcionarem esclarecimentos sobre conteúdos de sexualidade nos ambientes escolares é um fato. Com o intuito de analisar mais esse contexto, passando por uma análise histórica, será direcionado propostas de intervenção, perpassando pela pauta do novo modelo do ensino médio. Na perspectiva da área de Linguagens, Ciências Biológicas e Humanas, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva, pois fará um estudo investigativo em um colégio particular na cidade de Itaperuna-RJ, analisando a relação dos professores com seus alunos através das manifestações de pré-noções em relação a sexualidade e a linguagem que esses profissionais exercem e que abarca a sociedade, que por sua vez, reflete nas relações e na comunicação dentro do ambiente escolar. É possível captar resultados que identificam uma falta de capacitação dos profissionais da educação e construir manejos que confrontam tabus sociais que perpassa desde a gestão escolar.

Palavras-chave:

Educação. Linguagem. Sexualidade.

ABSTRACT

The difficulties of education professionals are clarifications about sexuality content in students of facts. In order to analyze this, passing through a historical average analysis, it will be directed to intervention proposals, passing through the agenda of the new model of high school. From the perspective of the area of Languages, Biological and Human Sciences, this research can be classified as exploratory and descriptive, as it will carry out an investigative study in a private school in the city of Itaperuna, analyzing the relationship of its students to the manifestations of pre-notions in relation to the sexuality and language that these professionals exercise and that encompasses society, which in turn, reflects on relationships and communication within the school environment. It is education from the capture of results that identify a lack of training of professionals and managers who confront social taboos that permeates school management.

Keywords:

Education. Language. Sexuality.

1. Introdução

Atualmente, muito se discute sobre as dificuldades de profissionais da educação abordarem temas sobre sexualidade, principalmente com seus alunos nas escolas.

Sendo assim, nota-se constantes manifestações de pré-noções por parte dos próprios professores e também de alunos em relação a forma do outro pensar, vestir e agir.

Na perspectiva da área de Linguagens, Ciências Biológicas e Humanas, o presente trabalho fará um estudo investigativo em um colégio particular na cidade de Itaperuna-RJ, analisando a relação dos professores com seus alunos através das manifestações de pré-noções em relação a sexualidade e a linguagem que exercem esses profissionais e que abarca a sociedade, que por sua vez, reflete as relações e a comunicação dentro do ambiente escolar.

A Constituição Federal nos assegura que todos são iguais, sem distinção de qualquer natureza. É por meio dessa dimensão da vida social que a linguagem exerce seu poder, pois permeia-se por aspectos ideológicos, sociais e religiosos, que por sua vez, interfere nas práticas sociais das pessoas em sociedade.

A linguagem é uma forma de revelar o preconceito existente em relação à sexualidade. Por sua vez, o tabu pode ser uma manifestação dos preconceitos e falta de conhecimento da sociedade.

Este trabalho trata principalmente da sexualidade e da necessidade de apreender suas incidências. Há, de fato, uma urgência em se questionar e refletir sobre a sexualidade, atentando para os vários tipos de estigmatização que ainda sofre. Com isso, surge-nos o problema em questão: Como os fatores sociais interferem na linguagem das pessoas sobre a sexualidade?

A hipótese central, advinda da pesquisa, é a de que há uma dimensão psíquica que não se reduz às perspectivas históricas e sociológicas sobre a sexualidade, embora não deixe de se relacionar com estas. Por isso, a pesquisa também foi relacionada ao campo da psicologia.

2. Sexualidade e Educação

Embora seja antiga a discussão relacionada à inserção da educação sexual no contexto escolar, ainda não existe no Brasil nenhuma legislação que regulamenta a educação sexual nas escolas.

Ao longo da história da educação sexual, ocorreram conquistas, porém em contra partida, notáveis recuos também.

Segundo o estudo realizado por Vianna C. (2012), os documentos das políticas públicas de educação ainda não são tão expressivos sobre a temática da sexualidade, ou seja, deixa a critério de interpretações, ficando assim, as discussões e avanços prejudicados.

A Constituição Federal nos assegura que todos são iguais, sem distinção de qualquer natureza. Pensando nisso, para que os alunos de todo o país tenham acesso a uma formação integral, o Ministério da Educação (MEC) definiu que as instituições de ensino devem incorporar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Com a intenção de possibilitar um currículo flexível, aberto e que estimulasse um aprendizado das questões da vida, os PCNs trouxeram a orientação sexual como um tema transversal presente no ensino (Cf. BRASIL, 2001).

Nos PCNs, há os temas transversais, que comportam temas como a ética, a saúde, a orientação sexual, a pluralidade, dentre outros. O MEC definiu que todos esses temas devem ser trabalhados na educação básica em sala de aula.

No Plano Nacional de Educação (PNE), observa-se que sobre a sexualidade, o tema foi contemplado no Eixo II, intitulado: Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos com as proposições e estratégias para os temas sobre a igualdade de gênero, a orientação sexual, a identidade de gênero, dentre outros (Cf. BRASIL, 2014).

Na versão final da BNCC, a temática sexualidade foi reduzida a disciplina de ciências com ênfase na reprodução e doenças sexualmente transmissíveis e contemplada apenas no oitavo ano (Cf. BRASIL, 2018).

Sendo assim, podemos observar que, entre um documento e outro, a sexualidade perdeu seu caráter educativo, no sentido mais amplo, ficando restrita aos aspectos biológicos, deixando de ser interdisciplinar para ser disciplinar.

Para avançarmos se faz necessário e urgente rever os referidos documentos que apontam a exclusão das questões da sexualidade.

Cabe então destacar sobre o projeto do Novo Ensino Médio que dá abertura para uma possível inserção. O Projeto de Vida inserido no Novo Ensino Médio possui uma possível abertura para adequar a temática da sexualidade no ensino, uma vez que a sexualidade significa também promover o autoconhecimento e desenvolver as relações sociais. Esse projeto

propõe reflexões para a vida e não remete ao campo biológico como é remetido atualmente a sexualidade nas escolas.

O Projeto de Vida é um componente curricular do Novo Ensino Médio, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. A fim de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para uma formação integral, esse novo componente proporciona aos alunos uma reflexão, de forma mais profunda, sobre sua identidade e seu papel na sociedade, já que esse processo de reflexão contribui com o desenvolvimento pessoal e social desses indivíduos.

Tendo em vista o poder de transformação que a escola e seus respectivos professores têm, para que crianças e adolescentes possam construir novas práticas e atitudes direcionadas a formação de uma sociedade mais crítica e reflexiva, trazer esse campo de discussão para a atualidade, através do Projeto de Vida, pode ser um caminho para avanços nos estudos científicos e propostas de mudanças (Cf. ALVES, 2018).

A Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica apresenta, como um dos seus focos, que os educadores possuam um domínio dos conhecimentos previstos na BNCC (Cf. BRASIL, 2018).

Logo, infere-se que a formação de professores precisará estar alinhada com os objetos de conhecimento preconizados pela BNCC, indicando assim, a necessidade de uma proposta de formação continuada docente em educação sexual para esses profissionais, uma vez que é limitada, conforme pesquisas realizadas por Nosella P. e Buffa E. (2013), que apontaram que um dos fatores que dificultam a educação sexual na escola é a falta de conhecimento e formação dos professores e da gestão escolar para falar sobre a temática da sexualidade.

Para Zerbinati e Bruns (2017), uma formação continuada para docentes em educação sexual possibilitará um ensino do tema da sexualidade com um viés multidisciplinar e que atenda às necessidades da realidade dos estudantes.

A sexualidade é uma dimensão humana essencial, e deve ser entendida na totalidade dos seus sentidos como tema e área de conhecimento.

O primeiro teórico a falar sobre a sexualidade infantil foi Sigmund Freud. Desta forma, para Freud (2006), o grande erro dos estudiosos da teoria clássica é que não buscam compreender os problemas que o indivíduo carrega em seu ser, tendo como ponto de partida a infância.

Refletindo sobre esse aspecto, é importante inferirmos o campo de conhecimento da psicologia nessa discussão, pois é ele que será capaz de trazer reflexões para uma dimensão psíquica. Analisando assim, possíveis comportamentos e pensamentos correlacionados a sexualidade no ambiente escolar.

3. Metodologia

A metodologia é uma importante ferramenta de caracterização, que fornece técnicas específicas para obtenção de conhecimento do objetivo que se deseja alcançar. Logo, o emprego da mesma busca soluções e escolha de métodos mais adequados e eficientes para o desenvolvimento da pesquisa de um problema preestabelecido.

No que tange ao seu objetivo, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva. Exploratória, porque visa proporcionar “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-la mais explícita” (GIL, 2002, p. 41) e descritiva, com a intenção de descrever “características de determinada população ou fenômeno”, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados como o questionário (GIL, 2002).

Considerada como parte da investigação científica, a pesquisa bibliográfica se mostra também como importante instrumento de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica, reside para proporcionar ao pesquisador a cobertura e o contato com uma ampla gama de fenômenos dos quais muitas vezes não seria possível pesquisá-los diretamente.

Além disso, tal modalidade de pesquisa se mostra bastante eficiente quando necessita de dados que se encontram dispersos no espaço bem como levantamento de informações históricas.

Este trabalho foi vinculado a uma pesquisa em um colégio particular e desenvolvido com alguns professores de turmas do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada na cidade de Itaperuna-RJ, local onde está situado o colégio e os participantes da pesquisa. Foram feitas 45 entrevistas com pessoas voluntárias, a partir de um questionário com 10 perguntas.

Foram colhidas 45 respostas e 61,9% trabalham em suas empresas há mais de cinco anos, o que é muito útil para a análise do estudo, pois são trabalhadores que possivelmente possuem bastante conhecimento de suas empresas.

Desses 45 informantes, 30 eram do sexo feminino e 15 do sexo masculino, ressaltando que todos os sujeitos afirmaram serem de orientação heterossexual.

As questões do questionário desse estudo, foram montadas no intuito de fazer uma análise descritiva perante as respostas para correlacionar a compreensão e vivência dos professores dessa escola e também suas diferentes abordagens e perspectivas sobre a questão da sexualidade.

Os resultados demonstram compreensão da importância do tema, porém muita dificuldade em saber como abordar sem que ele seja estigmatizado e entenderem o que realmente utilizam em sua linguagem.

Para alguns respondentes, o tema sexualidade ainda é considerado como tabu nas escolas, tornando-se um desafio para os docentes e para a gestão escolar, pois não levam em consideração o contexto cultural e o cotidiano dos estudantes.

Quanto as práticas de ensino são preciso ressignificar alguns modelos. Outros respondentes, inferem que durante o ensino da educação sexual o docente deve trabalhar com a prática do diálogo, sem julgamentos para que os alunos se sintam acolhidos em uma relação de respeito e confiança.

Sobre essa inferência, mais outros respondentes destacam que a educação sexual deve ser abordada, de maneira que os estudantes possam ter uma visão holística da sexualidade.

Desta maneira, entende-se também que é preciso reconhecer as produções de conhecimentos existentes, trazer cada vez mais essas discussões para o ambiente acadêmico, fortalecendo a concepção da necessidade de incluir o referido tema nos currículos das escolas.

4. Conclusão

Entramos em contato com o mundo que nos cerca e percebemos o quanto é importante nos relacionarmos com ele. A sexualidade nos impulsiona para este contato, constituindo-se no aspecto central da personalidade.

Por ser uma forma profunda de comunicação do indivíduo consigo mesmo e dele com o outro, a sexualidade promove o

autoconhecimento e possibilita conhecer este outro, sendo desenvolvida exatamente através da interação social.

Este desenvolvimento está estreitamente ligado ao bem-estar do indivíduo, das pessoas que se relacionam com ele e dos outros que estão à sua volta. O contato com as opções existentes no mundo, acarreta vivências e escolhas que direcionam seu futuro.

A instituição escolar é o lugar onde deve haver uma reconstrução de ideias e valores. É possível captar resultados que identificam uma falta de capacitação dos profissionais da educação e construir manejos que confrontam tabus sociais que perpassa desde a gestão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. N. Práticas discursivas sobre a sexualidade na escola: identidade em (des)construção. *Linguagem & Ensino*, n. 21, p. 349-66, 2018.

BRASIL, 2001. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL, Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)*. Brasília, MEC, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FREUD, Sigmund. *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (Parte III) 1915–1916*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Instituições escolares: porque e como pesquisar*. Campinas-SP: Alínea, 2013.

VIANN, A. C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, n. 23(2), p. 127-43, 2012.

ZERBINATI, P.; BRUNSMAT. Sexualidade e educação: revisão sistemática da literatura científica nacional. *Travessias*, v. 11, n. 1, p. 76-92, Cascavel, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/WIN10/Downloads/Dialnet-SexualidadeEEeducacao-8093306.pdf>. Acesso em: 04/10/2022.

**SOCIOLINGÜÍSTICA, GÊNERO E REDES SOCIAIS DIGITAIS:
DISCURSO NO INSTAGRAM E FACEBOOK**

Filipe Gabrig Bitencourt (UENF)

filipegabrig568@gmail.com

Flávia Affonso Dutra (UENF)

flaviaaaffonsodutra@outlook.com

Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira (UENF)

eduarda_maciel17@hotmail.com

RESUMO

Compreendendo a intrínseca relação entre língua, sociedade e comportamento, bem como vínculo entre língua, comportamento e manifestações linguísticas na contemporaneidade, esse trabalho busca analisar a variante gênero como elemento determinante nas construções linguísticas e na consolidação do discurso feminino e masculino. Levando em consideração a extrema importância dos meios virtuais para comunicação na atualidade, foram analisados os ambientes das redes sociais *Facebook* e *Instagram*, dentro das temáticas humor, atualidades e relacionamentos/sexo. Dessa forma, utilizou-se como aporte teórico a teoria variacionista de William Labov, fundamentalmente a variação de gênero. Dessa forma, mediante um estudo qualitativo, procurou-se demonstrar a relação entre língua e sociedade observando, assim, a influência sociocultural no contexto comunicativo e suas particularidades no ambiente virtual.

Palavras-chave:

Facebook. Instagram. Variação linguística.

ABSTRACT

Understanding the intrinsic relationship between language, society and behavior, as well as the link between language, behavior and linguistic manifestations in contemporary times, this work seeks to analyze the gender variant as a determining element in linguistic constructions and in the consolidation of feminine and masculine discourse. Taking into account the extreme importance of virtual media for communication today, the environments of the social networks *Facebook* and *Instagram* were analyzed, within the themes of humor, current affairs and relationships/sex. Thus, the variationist theory of William Labov was used as a theoretical contribution, fundamentally gender variation. Thus, through a qualitative study, we sought to demonstrate the relationship between language and society, thus observing the sociocultural influence in the communicative context and its particularities in the virtual environment.

Keywords:

Facebook. Instagram. Linguistic variation.

1. Introdução

Levando em consideração a relação existente entre língua, sociedade e comportamento, este trabalho pretende observar e compreender a variação linguística de gênero manifestada no contexto virtual analisando, assim, as possíveis modulações, monitoramento e imposições no comportamento linguístico feminino e masculino ligadas às convenções sociais.

O estudo faz-se necessário para compreender os aspectos que integram a linguagem humana, as relações existentes entre falantes e a influência sociocultural que norteia as situações comunicativas, bem como a distinção entre um discurso do gênero masculino em relação ao gênero feminino. Dessa forma, pretende-se analisar a variante gênero como fator determinante nas manifestações linguísticas e, assim, investigar quais elementos linguísticos e extralinguísticos aproximam ou afastam a variável gênero, no contexto comunicativo das redes sociais, com o propósito de compreender a relação entre gênero, sociedade, comportamento e manifestação linguística.

Discute-se, também, a respeito da dissemelhança sociocultural dos gêneros, apresentando, assim, um panorama do feminino e masculino. Desta forma, é possível explorar as diferenças presentes entre os gêneros, desde os primórdios, por meio de uma perspectiva histórica que aborda as influências que os papéis sociais exercem na vida do indivíduo, em especial, na linguagem e comportamento. Para isso, essa pesquisa conta com o aporte bibliográfico dos estudos sociolinguísticos variacionistas de William Labov, os quais enxergam a língua como heterogênea.

2. Variação linguística: a teoria da língua viva

A teoria da variação teve início na década de 1960 nos estados Unidos e foi liderada pelo linguista William Labov. “A abordagem variacionista baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia” (MARTELOTTA, 2009, p. 142). Ou seja, busca compreender como uma variante se insere na língua e como se dissipa. O foco principal dos estudos é correlacionar a língua à sociedade em seus usos reais e explorar as influências que podem ser constatadas a partir da singularidade de cada falante em prol da comunicação.

Discutida por muitos teóricos renomados, a variação linguística é um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos (também conhecidos como fatores estruturais) e por fatores extralinguísticos de vários tipos (Cf. MARTELOTTA, 2009). Nesse sentido, a sociolinguística entende que a variação e as mudanças ocorridas na língua devem ser analisadas cautelosamente, uma vez que caracteriza a condição heterogênea da língua e suscita sua natureza inteiramente social.

O linguista Ronald Beline afirma que a língua é um produto social e cultural, e como tal deve ser entendida. Para os sociolinguistas, a língua é uma instituição social e, por isso, não pode ser estudada de maneira autônoma. De acordo com Castilho (2000):

A língua como atividade social corresponde a um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas. (CASTILHO, 2000, p. 12)

Dessa forma, a variação ilustra o caráter adaptativo da língua como código de comunicação e, portanto, a variação não é assistemática (Cf. MARTELOTTA, 2009). O principal objetivo dos estudos variacionistas, então, é analisar de que maneira os fatores linguísticos e extralinguísticos estão relacionados ao uso de variantes nos mais diversos níveis da comunicação, além de compreender o processo de organização deste fenômeno.

3. A disparidade sociocultural dos gêneros: um panorama do feminino e masculino

Entende-se a partir da noção de gênero a integração de fatores biológicos, sociais e culturais que inferem a maneira como homens e mulheres pensam, agem, são vistos e ouvidos dentro das relações interpessoais. Nesse sentido, a concepção de gênero engloba as relações sociais que estruturam, instituem e organizam a sociedade e a forma como homens e as mulheres se relacionam entre si, se inserem na sociedade e executam suas atividades (Cf. ARRAZOLA, 1997 *apud* Serpa Monise, 2010).

Portanto, pensar em gênero é compreender a complexidade por trás dos padrões que são impostos e reproduzidos intimamente aos papéis e funções sociais designados às figuras femininas e masculinas. É necessário pensar em contexto sócio-histórico e nas múltiplas diferenças que podem

ser ocasionadas ou delimitadas a partir dessa construção dentro de uma sociedade.

Estando intrinsecamente ligada aos paradigmas, a ideia de papéis e funções sociais são, desde muito cedo, instauradas aos homens e mulheres. As diferenças propostas aos gêneros são passadas de geração em geração, sendo evidenciadas através de mecanismos ordinários como, por exemplo, brinquedos, cores, acessórios; ou através de processos mais complexos, como padrões estipulados e voltados ao comportamento social, como posturas ao sentar, maneiras de expressar-se verbalmente, uso de determinados vocabulários, formas de se relacionar com pessoas ao redor e com o mundo, dentre outros.

Partindo de uma análise cronológica, pode-se perceber claramente essa disparidade entre o que é feminino ou masculino. Nas sociedades patriarcais, embasadas em culturas primitivas e opressoras, existe uma lógica de dominação e submissão extremamente presente no sexo feminino em detrimento do sexo masculino. As mulheres exerciam papéis sociais voltados apenas para os cuidados com o lar e para com a família; eram reconhecidas socialmente apenas se estivessem atreladas a algum homem, cujo principal papel era servi-lo. Por estar em posição de superioridade, os homens eram, então, considerados os “donos” das mulheres e possuíam todos os recursos que os mantivessem nesta posição. O homem era responsável pela parte financeira, ou seja, o sustento da família e por isso permanecia sendo os líderes do lar, como elucida Dantas & Giffin (2005 *apud* SERPA MONISE, 2010):

Cabia ao homem a responsabilidade de sustentar a família, detendo, assim, o poder econômico familiar, e a mulher, por não trabalhar, dependia economicamente do homem, justificando, assim, muitas vezes, a sua subjugação. (DANTAS-BERGER; GIFFIN, 2005 *apud* SERPA MONISE, 2010)

Subjugada aos padrões que representavam inferioridade, humilhação, repressão, serventia e primitividade, o sexo feminino foi construindo, ao longo do tempo, comportamentos que ratificavam essa posição dentro da sociedade; mulheres não eram ensinadas a pensar, questionar, desobedecer, por isso, nutriam esse estereótipo comportamental que as limitavam e as deixavam reféns do sexo masculino.

Com o advento das lutas e conquistas feministas, na transição do século XIX para o século XX, as mulheres conseguiram avanços referentes à igualdade de gênero, entretanto, não suficientemente para serem completamente livres em suas escolhas, comportamentos, pensamentos e ações.

De acordo com Madeira (1997, p. 45 *apud* SERPA MONISE, 2010), há a crença de que “a mulher deve ser controlada, destinada ao doméstico, um ser de direitos relativizados”, fato que as mantém aprisionadas aos protótipos das sociedades patriarcais e provoca uma espécie de cadeia sociocultural e comportamental responsável por promover desigualdades até os dias atuais.

Desse modo, compreender os aspectos referentes à construção social dos gêneros é de suma importância, uma vez que fatores sociais, culturais, religiosos, políticos implicam diretamente na condição do que é feminino e masculino. Tratando especificamente do sexo feminino, podemos pensar os comportamentos e condições contemporâneas como um reflexo de toda trajetória de submissão e invalidação vivenciada por mulheres no passado. No que tange ao sexo masculino, por sua vez, há também o reflexo nutrido pelo patriarcado, no entanto, o homem não é subjugado e oprimido, pelo contrário, encontra-se, até hoje no seio da sociedade contemporânea, em posição de supremacia e desfruta de privilégios concebidos por esta posição.

4. Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, visto que as amostras coletadas se compõem do mesmo. Sendo assim, para elaborar essa análise, utilizamos o corpus constituído através de comentários retirados de *posts* da rede social *Facebook* e *Instagram*. Foram analisados ao todo 180 (cento e oitenta) publicações, sendo 90 (noventa) em cada rede social. As análises foram executadas com base apenas no gênero dos indivíduos, sendo assim, questões como faixa etária, nível socioeconômico e de escolaridade não foram consideradas no estudo. Além disso, não houve limitação territorial para selecionar os analisados.

A escolha das redes sociais como meio de coleta de dados se deu pelo fato de serem ambientes extremamente diversificados em vários aspectos. Trata-se da amplitude em nível geográfico, público consumidor ou alvo, bem como pelos distintos meios de acesso, como *notebooks*, *tablets* e celulares. Para uma maior diversificação nos dados coletados, a fim de tornar a pesquisa cada vez mais fidedigna, foram escolhidos perfis/páginas voltados aos seguintes assuntos: humor, atualidades e sexo/relacionamento. Elas foram selecionadas baseado no nível de engajamento dentro da rede, ou seja, pela popularidade. Para a análise, elaboramos a tabela abaixo, contendo todas as categorias investigadas nas redes selecionadas:

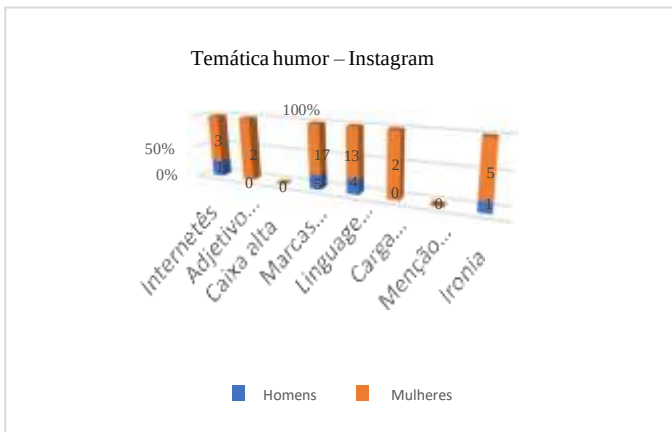
CATEGORIAS	NOMECLATURA
Intenetês	I
Adjetivos enfáticos	AE
Caixa alta	CA
Marcas de oralidade	MO
Linguagem icônica	LI
Carga emocional	CE
Menção ao sexo	MS
Figura de linguagem ironia	FLI

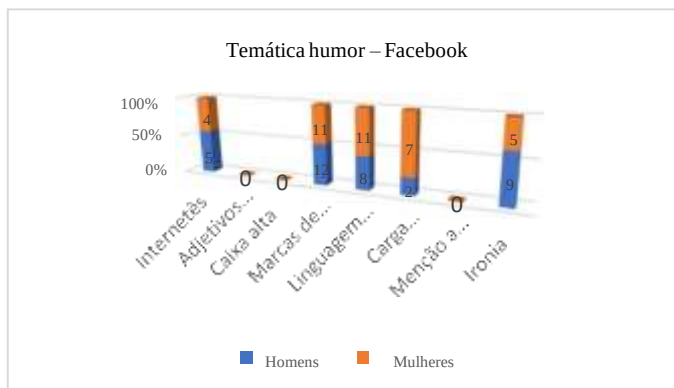
5. Contextualização dos posts selecionados

Foram escolhidas duas postagens de cada página e, em busca de um meio de coleta que fosse imparcial e que se aproximasse ao máximo das situações reais de uso, foram coletados e analisados os primeiros 30 (trinta) comentários de cada postagem, visto que o algoritmo das redes dá maior visibilidade aos comentários com maior engajamento (seja de curtidas, reações ou respostas a esses comentários), assim, foram descartados os comentários que faziam uso somente de linguagem icônica. Os *posts*, voltados a temática da página, também foram priorizados pelo engajamento.

Descrição e análise das ocorrências

(i) Temática humor





Assim como William Labov pontua em sua teoria, a língua varia, no ambiente virtual das redes sociais a ocorrência desse fenômeno também é bastante comum. Apesar de ser um espaço que possui alguns padrões de comunicação, a interação no meio digital também apresenta suas variações, principalmente no que tange à variação linguística de gênero.

Como pôde ser observado nos gráficos anteriores, a linguagem feminina e masculina difere-se em diversos aspectos, principalmente quando submetida à diferentes contextos de fala, embora possam apresentar semelhanças, visto que se trata de uma mesma língua falada por ambos os gêneros. Desta forma, no que tange às similitudes na linguagem escrita, o uso de MO mostrou-se uma variação bastante comum em ambas as redes analisadas, evidenciando, assim, que no ambiente virtual quase não há a preocupação, por parte dos usuários, com formas de prestígio que correspondam à norma padrão escrita. Acredita-se que o fator determinante para essa ocorrência seja devido ao ambiente virtual ser um local demasiadamente informal, assim, os usuários sentem-se mais à vontade para expressar-se de maneira mais coloquial e, por consequência, o uso de LI nessas redes é algo considerável. Cada vez mais as pessoas vêm se utilizando de *emojis*, GIFs e “figurinhas” a fim de potencializar a comunicação, deixando por diversas vezes de escrever determinadas palavras para enfim substituí-las por algum *emoji* que a represente sem que o sentido da mensagem se perca.

Apesar de a incidência desse tipo de linguagem estar presente na comunicação escrita de ambos os gêneros, houve uma maior ocorrência de uso por parte do público feminino, evidenciando, assim, um maior apelo pela utilização de linguagens que transmitam maior carga emocional à escrita. É possível estabelecer relação entre este comportamento linguístico

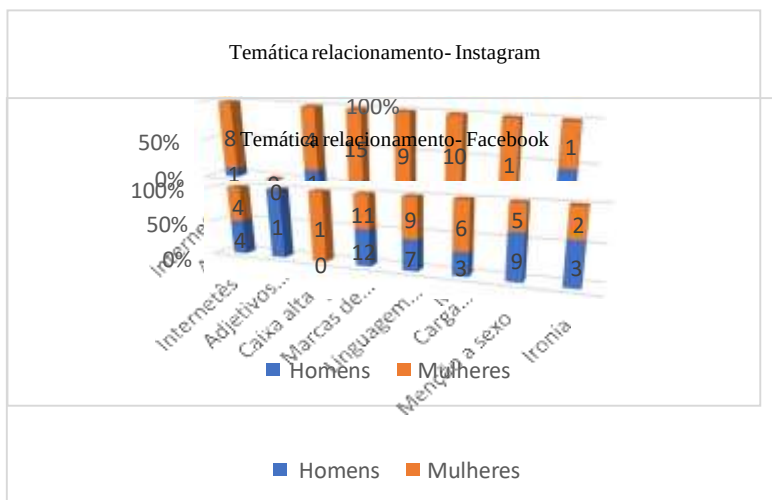
e a construção social do mito de que a mulher seria o sexo frágil sendo vista como mais emotiva, assim como afirma o estudo do linguista John McWhorter (2016), “a mulher tende a usar uma linguagem mais expressiva e aberta, mas alguns hábitos femininos de linguagem conseguem conquistar o público masculino”. Assim, o público masculino opta por utilizar de forma moderada esse tipo de linguagem devido à sua semelhança com os adesivos quem enfeitavam os cadernos das meninas.

Ainda falando de linguagens oriundas do meio digital, o uso do I mostrou-se caindo em desuso por ambos os gêneros, principalmente no *Instagram* que possui um número maior de interações advindas por parte do público feminino. No *Facebook*, ambiente onde o público é mais diversificado, apesar das poucas ocorrências, essa categoria é mais utilizada pelo gênero masculino, uma vez que, para ilustrar risadas, os mesmos optam por esse tipo de linguagem deixando a LI mais de lado.

No que se refere à FLI, seu uso maior aparece no *Facebook*, por parte do público masculino. Desta maneira, este mecanismo é utilizado a fim de potencializar o efeito de piada, uma vez que os comentários em questão foram retirados de uma publicação de cunho humorístico. Assim, esse tipo de recurso está relacionado ao humor ácido que é mais comumente encontrado entre os pertencentes ao gênero masculino. Esta disparidade pode estar relacionada ao estigma de que a “mulher não sabe fazer humor” e, no geral, não é tão bem-vindo, pelo menos, não na visão masculina o que acaba por refletir o comportamento feminino nas interações sociais e, neste caso, nos meios virtuais.

Com isso, entende-se que a linguagem além de variar de acordo com o gênero do falante, também varia de acordo com o meio de interação ao qual o falante está inserido. Assim, foi possível observar que determinadas temáticas e ambientes de interação (como neste caso o *Instagram*) tendem a atrair de maneira mais significativa o interesse do público feminino. Ademais, é possível observar que as mulheres possuem maior apelo à utilização de recursos expressivos com maior apelo emocional, enquanto o público masculino opta por uma linguagem que se distancie mais da linguagem tida como feminina.

(ii) Temática relacionamento



Assim como já visto nos gráficos acima, dentro da temática relacionamento foram encontradas algumas disparidades e correspondências em relação ao comportamento linguístico feminino e masculino nas redes analisadas. Nesse sentido, nota-se que o público feminino é o maior engajador em assuntos que são intimamente relacionados ao âmbito emocional, como manifestar-se em relação a algum trauma ou a respeito de situações que geraram constrangimentos. Não obstante, evidenciou-se que o público masculino se manifesta com mais frequência quando os temas são associados ao cunho sexual, evidenciando, assim, a validação e encorajamento do masculino para tratar de assuntos que são considerados polêmicos, proibidos ou inapropriados em um meio de comunicação ordinário. Nesse contexto, o gênero feminino mostrou que o uso de LI está, muitas vezes, associado à carga emocional expressada na comunicação, enquanto os homens utilizam essa modalidade com menos frequência e até mesmo com outras intenções comunicativas, como no intuito de intensificar a ideia de risos ou de zombar das situações expostas.

À vista disso, pode-se entender a relação entre linguagem e a ideia de papéis e funções sociais que caracterizam o processo pedagógico

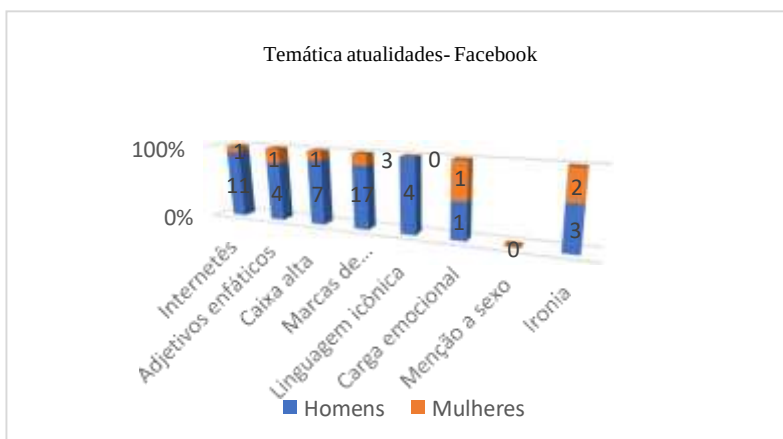
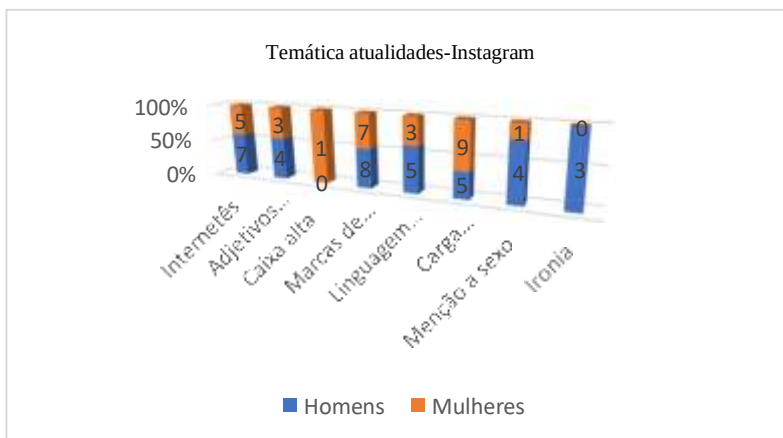
existente nas relações de gênero e na construção social, como afirma Cabral (1998), dado o fato que é através desse processo que acontece a aniquilação ou conservação de determinado padrão.

No que tange à categoria MO, ficou evidente o alto índice de uso por parte de ambos os gêneros, no entanto, os resultados mostram que, ao contrário do que Martelotta (2009) afirma a respeito da tendência das mulheres de utilizarem estruturas equivalentes com as normas, este público não está aderindo as formas de prestígio com tanto vigor nas redes. Os homens, nesse contexto, utilizam o padrão linguístico que já é esperado e caricaturado pelo público masculino, ou seja, por serem menos cobrados em diversas áreas, inclusive a linguística, eles possuem maior liberdade em se manifestarem de forma desprezível, uma vez que o ambiente virtual é apenas mais um no qual homens podem reafirmar sua postura social.

Outra ocorrência com índices significativos na temática relacionamento, foi na categoria I, cujos resultados mostram o uso equilibrado entre homens e mulheres, fato este que corrobora com a noção de que as mulheres não estão apreensivas em relação ao uso de formas normativas e de prestígio, porém estão utilizando formas modernas e transformadoras. Para os homens, nesse sentido, não há uma exigência em relação ao uso de variantes de prestígio, por isso, utilizar dialetos próprios da internet significa que não existe sequer a preocupação em relação a esses usos, a manifestação linguística é inteiramente espontânea.

Deste modo, conclui-se que as categorias supramencionadas foram extremamente significantes para a análise do comportamento linguístico de homens e mulheres na temática relacionamento dentro das redes analisadas. Em contrapartida, infere-se que categorias como AE, CA, e FLI, por terem índices baixos ou nulos de uso, não são configuradas como aportes para o desenvolvimento e resultados da pesquisa.

(iii) Temática atualidades



A partir do que foi analisado, notou-se que em um dos posts analisados, dentro especificamente da temática atualidades na rede social *Instagram*, houve uma predominância de comentários masculinos no quesito MS, dentre os comentários da publicação supramencionada, a maioria ridicularizando a figura feminina da postagem, dizendo o que ela deve fazer e quando deve fazer, fato este que corrobora com o que menciona e Aristóteles (384–322 a.C. *apud* VIEIRA, 2010; VIEZZER, 1989, p. 97), no pensamento e construção social que atribui ao homem o domínio sobre à mulher, ou seja, sustentando o senso comum da figura feminina como elemento estereotipado e submisso na sociedade. Além disso, fica evidente

que o ambiente virtual também propaga a ideia da extrema liberdade por parte dos usuários, especialmente os homens, para determinarem o comportamento feminino e censurar aqueles que vão de encontro ao que é considerado adequado ou permitido para com a figura feminina.

Foi possível observar também, que o público masculino utiliza as ocorrências da linguagem icônica (LI) ao se referir a mulher em questão, usando símbolos em palavras que possuem teor pejorativo e/ou para hipersexualizar a cantora em destaque, e essa maneira de expressar vai de acordo com o que afirma Coulthard (1991 *apud* SOARES; BEZERRA (2010)), sobre o fato desse linguajar ser reflexo da sociedade em que vivemos, na medida em que isso só vai mudar quando houver menos discrepância relacionadas aos gêneros.

Compreende-se, também, que na tentativa de abstrair a forma correta/usual da palavra, é perceptível que são utilizados símbolos entre as palavras. Isso ocorre devido a rede social *Instagram*, que bloqueia o usuário caso o comentário seja impróprio. Nesse sentido, para que possam manifestar aquilo que realmente desejam, os usuários optam por burlar o algoritmo da rede utilizando os símbolos, fato este que não traz nenhum prejuízo no entendimento da mensagem passada.

Em relação as marcas de oralidade (MO) é notável que houve várias ocorrências tanto no gênero masculino quanto no feminino, em que muitos indivíduos transcrevem na escrita o modo como falam. Uma outra característica significativa e que ficou explícita foi o uso da Internetês (I), logo, levando a consideração o total de comentários do gênero masculino, notou-se que eles têm a tendência de tentar acelerar o seu processo de comunicação abreviando palavras e sentidos nas frases expostas, tentando desviar o assunto principal para um teor insultuoso.

Outra marca evidente foi a de Carga emocional (CE) pelo público feminino, uma vez que fica claro a relação que as mulheres estabelecem entre aquilo que estão sentindo e como se manifestam linguisticamente a respeito de determinado assunto. Foi possível observar, através da análise, que as mulheres tendem a reforçar o comportamento de autocobrança e autocritica que são incentivados desde muito cedo pela sociedade. A carga emocional atribuídas aos comentários se deve ao fato de se sentirem inferiores ou incapazes de inserir a atividade física no cotidiano dadas todas as outras tarefas que normalmente já são direcionadas ao público feminino.

É perceptível, também, a utilização de Adjetivos Enfáticos (AE) em marcas linguísticas femininas, e, ao usarem superlativos, de certa forma,

deixam a entender uma expressão, e/ou ênfase positiva ao enaltecer uma mulher. No que tange às categorias CA e FLI, verificou-se que não tiveram ocorrências significativas para a análise.

6. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar o comportamento linguístico de homens e mulheres nas redes sociais *Instagram* e *Facebook* diante de diferentes temáticas, a saber: atualidades, humor e sexo/relacionamento. Nesse sentido, no decorrer da investigação, foi constatado a intrínseca relação entre língua e sociedade, uma vez que os falantes de uma língua se manifestam através de determinados códigos para atingirem seus objetivos comunicativos e que esses códigos são construídos a partir das influências sociais e culturais. Assim, corroborando com a Teoria Variacionista e com seu idealizador William Labov, ficou evidente que há variações na língua por diversos fatores, um deles é o gênero, o qual foi investigado e analisado neste trabalho. Nesse sentido, tratando da variação linguística entre os gêneros feminino e masculino, notou-se grandes disparidades e certas similaridades na forma de comunicação. Por isso, mesmo que existam fatores que permitam que a língua varie, há, também, fatores externos que caracterizam a heterogeneidade linguística. Assim como algumas teorias adotadas apontam, o processo da variação é natural e decorre de outros coeficientes que estão vinculados à sociedade e aos usos em situações espontâneas de comunicação.

À vista disso, pensando na variável gênero como valiosa fonte de pesquisa para o campo dos estudos linguísticos, foi possível estabelecer o elo entre a forma como o sujeito se comunica e as construções sociais e culturais que são atribuídas aos falantes do gênero feminino e masculino.

Em outras palavras, homens e mulheres se comunicam de maneiras distintas devido aos fatores socioculturais que os permeiam. Trata-se de encarar o gênero como elemento determinante para as possíveis modulações entre o sistema de linguagem de uma mulher e o de um homem.

Em conformidade com Yonne e Dinah Callau (2002), por exemplo, ficou claro que a identidade homem/mulher se relaciona com outras identidades, fato que contribui para a noção de que indivíduos de gêneros distintos se comunicam de maneiras diferentes por terem sido ensinados ou incentivados a isso durante suas vivências. Ainda nesse contexto, faz-se

necessário, também, relacionar a maneira de comunicar aos papéis e funções sociais desempenhados por homens e mulheres.

No que tange ao resultado da pesquisa frente aos pressupostos teóricos adotados e diante dos resultados obtidos, evidenciou-se a inerente relação entre temática e gênero. Foi constatado que houve um maior envolvimento de mulheres nas temáticas relacionamento/sexo e humor, enquanto apenas na temática atualidades houve mais engajamento por parte dos homens. Assim, é importante salientar que tratando do assunto relacionamento/sexo, as mulheres se aproximaram das publicações cujo contexto é voltado para as vivências de relacionamentos abusivos e para os constrangimentos vividos ao lado de seus parceiros. Por outro lado, os homens comentaram mais a respeito das publicações voltadas para o cunhosexual, ou seja, os assuntos de interesse masculino reforçam a ideia de que homens são ensinados a falar sobre sexo, e que podem comunicar da maneira que preferirem, visto que não há um monitoramento crítico da linguagem masculina. Em contrapartida, o comportamento linguístico feminino reforça a ideia de que mulheres são condicionadas à posição de seres sensíveis e que elas tendem a falar mais abertamente sobre situações que “demonstram” vulnerabilidade ou humilhação.

Em relação à temática humor, as ocorrências foram um pouco mais equilibradas e não muito distintas, uma vez que as mulheres permaneceram fazendo uso de carga emocional, não se preocuparam em utilizar formas de prestígio de acordo com a norma culta e inseriram bastantes traços da oralidade. Além disso, o público feminino também utilizou com predominância a linguagem icônica, de modo que evidencia a tendência feminina a incluir as formas transformadoras e contemporâneas do meio virtual nos seus sistemas linguísticos. Os homens, por sua vez, optam por aplicar elementos oriundos do meio virtual, como é o caso das letras que significam risadas e de outras abreviações, tornando, assim, a linguagem icônica menos usada. No que tange ao uso da figura de linguagem ironia, percebe-se que o público masculino utiliza com mais frequência, dado o fato que é mais comum entre os homens as formas agressivas e/ou ácidas de fazer humor. Nesse contexto, infere-se que o masculino, nessa temática, está associado ao que é espontâneo e divertido, enquanto o feminino é ligado aos protótipos comportamentais daquilo que é mais suave e, consequentemente, menos enfático.

No que concerne à temática atualidades, foi constatado que o público masculino foi predominante na postagem a respeito de uma mulher importante no cenário nacional e que os comentários, em sua maioria,

foram estereotipando e hipersexualizando o corpo feminino através das categorias analisadas, como no uso de linguagem icônica e menção ao sexo. Referente ao gênero feminino, foi evidenciado, novamente, a aproximação das mulheres com temáticas que são voltadas para o cunho emocional. Quanto às categorias mais emblemáticas analisadas nessa temática, observou-se que o uso de caixa alta, por parte do gênero masculino, foi na tentativa de dar ênfase a dialetos próprios da *internet*, configurando o uso de internetês. As marcas de oralidade foram identificadas em ambos os gêneros, mas com predominância no dialeto masculino, ou seja, ambos utilizam formas transformadoras do meio cibernético e, por fim, o uso de símbolos em troca de palavras para acelerar e intensificar a comunicação, bem como para intrujar o algoritmo da rede.

Portanto, o trabalho em questão pautou-se na Teoria Variacionista para análise de corpus das redes supracitadas. Nesse sentido, acreditando que o gênero não é só um fator biológico, mas também uma construção sociocultural, ficou claro que os sistemas linguísticos variam e que grande parte dessa variação se dá pelas funções sociais desempenhadas pelos indivíduos em esferas simples, como é o caso da escolha de cores ou tipos de brinquedos, como também em aspectos mais complexos, como padrões comportamentais, modo de pensar, agir e falar.

Diante disso, constatou-se que homens e mulheres utilizam as redes sociais de forma equilibrada, mas que se manifestam de acordo com o assunto de interesse e com aqueles que, por algum motivo, são mais próximos das suas realidades e convicções. No *corpus* analisado, apesar das dissemelhanças, percebe-se que ambos fazem determinados códigos linguísticos similares, mas que a intenção comunicativa é distinta. Em suma, pode-se dizer que por terem objetivos comunicativos diferentes, mesmo que façam uso das mesmas formas, o sistema linguístico de homens e mulheres são díspares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal de educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. *Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-50
- CASTILHO, A. T. *A língua falada e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2000.

COULTHARD, Malcolm. *Linguagem e sexo*. São Paulo: Ática, 1991, p. 33

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. (Série Descobrindo o Brasil)

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual da linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SERPA, Monise Gomes. Perspectivas sobre papéis de gênero masculino e feminino: um relato de experiência com mães de meninas vitimizadas. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, p. 14-22, 2010.

SOARES, A. P. O.; BEZERRA DE SA PEIXOTO, T. S. Variação linguística em textos de homens e mulheres em fóruns de comunidades do Orkut. In: 3rd Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem. 2010.

VIEIRA, S. M. *Os gêneros e os fenômenos de variação na fala*. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010.

VIEZZER, Moema. *O problema não está na mulher*. São Paulo, Cortez, 1989.

Outra fonte:

ARE EMOJI A LANGUAGE?: Gretchen McCulloch talks to John McWhorter about the big meaning behind our favorite little pictograms. [Locução de]: John H. McWhorter. [S.I.]: Lexicon Valley, 26 jul. 2016. Podcast disponível em: <https://slate.com/human-interest/2016/07/are-emojis-a-language.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM INOVADORA

Silvia Goulart Ferreira (UFRJ)

silviagoulart1984@gmail.com

Sinthia Moreira Silva (UNEF)

sinthia_moreira@hotmail.com

Clodoaldo Sanches Fofano (UNEF)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

Danielle Soares da Silva (UNEF)

danielle250394@gmail.com

RESUMO

As novas tecnologias e a *internet* estão cada vez mais presentes na rotina dos nossos alunos tanto fora quanto dentro do espaço escolar e, em decorrência desse uso intenso e cada vez mais desenfreado se faz necessário (re)pensar em como elas precisam e podem ser utilizadas no processo de ensino–aprendizagem. Não há como pensar em uma Educação sem que ela tenha a tecnologia como sua aliada, uma vez que as crianças já nascem inseridas totalmente no mundo virtual, então, a escola precisa acompanhar essa nova realidade em que a sociedade e, principalmente, os alunos estão inseridos. A realidade virtual e tecnológica precisa ser também uma realidade dentro dos muros da escola e o espaço escolar precisa acompanhar essa evolução tecnológica e digital para inserir em seu ensino práticas pedagógicas que visem uma aprendizagem voltada para os diferentes letramentos, inclusive o digital. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo elucidar a importância de uma pedagogia pautada na utilização das novas tecnologias, bem como apontar como elas podem ser utilizadas no cotidiano das escolas como alternativa para um ensino mais inovador. Sendo assim, o artigo propõe um estudo bibliográfico em livros e artigos científicos ressaltando autores como Kenski; Moran, Masetto e Berens; Leite, Pocho, Aguiar e Sampaio; Rojo; em busca de esclarecimentos e conclusões sobre a temática apontada. Em decorrência das informações alcançadas foi possível concluir que o aproveitamento das novas tecnologias no contexto educacional além de garantir uma aprendizagem mais interessante, atraente e prazerosa, na qual o educando se sente protagonista, permite também que eles desenvolvam novas habilidades e competências de leitura e escrita tão necessárias em tempos cada vez mais tecnológicos. Sendo assim, o processo de ensino–aprendizagem deve ocorrer de forma que o professor atuando como mediador do processo utilize em sua prática pedagógica as novas tecnologias da informação e da comunicação desempenhando o papel de levar seu aluno a ser o protagonista do conhecimento adquirido.

Palavras-chave:

Pedagogia. Ensino–aprendizagem. Novas tecnologias.

ABSTRACT

New technologies and the internet are increasingly present in the routine of our students both outside and inside the school space and, as a result of this intense and increasingly unbridled use, it is necessary to (re)think about how they need and can be

used in the teaching-learning process. There is no way to think of an Education without having technology as an ally, since children are born fully inserted in the virtual world, so the school needs to keep up with this new reality in which society and, mainly, students are inserted. Virtual and technological reality also needs to be a reality within the walls of the school and the school space needs to follow this technological and digital evolution to insert pedagogical practices in its teaching that aim at learning focused on different literacies, including digital. In this context, the present work aims to elucidate the importance of a pedagogy based on the use of new technologies, as well as to point out how they can be used in the daily life of schools as an alternative for a more innovative teaching. Therefore, the article proposes a bibliographical study in books and scientific articles highlighting authors such as Kenski; Moran, Masetto and Berens; Leite, Pocho, Aguiar and Sampaio; Red; in search of clarifications and conclusions about the mentioned theme. As a result of the information obtained, it was possible to conclude that the use of new technologies in the educational context, in addition to guaranteeing a more interesting, attractive and enjoyable learning experience, in which the student feels like a protagonist, also allows them to develop new skills and reading and writing skills. So necessary in increasingly technological times. Therefore, the teaching-learning process must take place in such a way that the teacher, acting as a mediator of the process, uses new information and communication technologies in his pedagogical practice, playing the role of leading his student to be the protagonist of the acquired knowledge.

Keywords:

Pedagogy. Teaching-learning. New technologies.

1. Introdução

É sabido que a tecnologia tem avançado cada vez mais nos últimos anos e o acesso à informação tem ficado cada vez mais rápido e eficiente. As pessoas utilizam diferentes aparelhos e ferramentas tecnológicas em diferentes ambientes e vivenciam desafios diários demandados pelo avanço tecnológico.

As crianças e os jovens estão cada vez mais conectados e, assim, ligados e interligados pela cultura audiovisual eletrônica que os cerca. Eles se apropriam de informações, constroem saberes e diferentes modos de ler, perceber e participar do mundo. E se estas crianças e estes jovens frequentam uma escola, consequentemente este cenário educacional não consegue e nem pode ser o mesmo de décadas atrás.

O giz, o quadro negro, o caderno e os livros não podem mais ser as únicas ferramentas utilizadas em sala de aula. A tecnologia precisa adentrar os muros da escola e avançar pelas salas de aula. Ela precisa incrementar a prática pedagógica do docente, mas não como mera novidade ou forma única e exclusiva de se chamar a atenção dos educandos. Ela precisa ser incorporada à práxis como aliada para a construção do conhecimento.

De acordo com Behrens (2000),

As tecnologias e as metodologias incorporadas ao saber docente modificam o papel tradicional do professor, o qual vê no decorrer do processo educacional, que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre reavaliada. A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento. (BEHRENS, 2000, p. 15)

No entanto, mesmo em meio a toda essa revolução tecnológica pela qual professores e alunos se encontram, ainda percebe-se que há docentes que resistem e não fazem o uso de qualquer tipo de tecnologia, nem mesmo os recursos mais comuns. Sendo assim, o professor além de se distanciar do seu aluno, ele perde a oportunidade de proporcionar ao seu aluno a construção de uma aprendizagem mais inovadora.

2. A importância do uso das TICs na Educação

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sempre estiveram presentes em nossas vidas, basta olhar para algumas máquinas e equipamentos que nos cercam. A televisão, o rádio, o celular, o computador são exemplos de tecnologias que já invadiram a vida dos indivíduos há bastante tempo e não há dúvidas de que a sua presença em praticamente todas as áreas de atividade humana, pareça ser irreversível.

As TICs apresentam novas formas de se vivenciar diferentes processos criativos, pois têm a facilidade de estabelecer aproximações e associações inesperadas utilizando diferentes tipos de linguagens. Todo esse avanço e acesso fácil e rápido à informação só tem a trazer efetivas contribuições ao contexto educacional, por isso a utilização das tecnologias no espaço escolar se faz cada vez mais urgente e necessário.

Leite, Pocho, Aguiar e Sampaio (2014) ressaltam isso quando afirmam que,

[...] a tecnologia para uso do homem expande suas capacidades, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção à realidade. Para que os alunos interajam pedagogicamente com ela, de modo crítico e criativo – o que irá contribuir para a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade tecnológica em que vivemos –, torna-se necessário que os professores conheçam e saibam utilizar educacionalmente as tecnologias disponíveis. (LEITE; POCHO; AGUIAR; SAMPAIO, 2014, p. 7)

A tecnologia precisa ser inserida nas salas de aula das escolas brasileiras, mas apenas o seu uso por si só não representa nenhuma mudança

pedagógica. Ela precisa ser incluída nos planejamentos de todos os professores, mas não apenas como um suporte tecnológico para ilustrar e deixar a aula “diferente”. O necessário e fundamental é fazer uso dos recursos tecnológicos como mediação do processo ensino-aprendizagem, ou seja, utilizar a tecnologia como uma ferramenta, uma aliada para criar novos caminhos e formas de se construir o conhecimento.

Sendo assim, torna-se inevitável o constante aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, ou seja, uma contínua atualização e aprimoramento das suas experiências educacionais, para que, assim, seja possível uma melhoria significativa na qualidade do ensino. É preciso que o professor vivencie novas formas de ensinar e aprender e que aprenda a dominar a utilização pedagógica das tecnologias.

É importante salientar que esse aperfeiçoamento tecnológico por parte do professor não pode ser compreendido apenas como um aperfeiçoamento do uso mecânico dos recursos tecnológicos. Mas sim ir além e abranger também o domínio crítico que a linguagem tecnológica tem a oferecer. Nesse sentido, Leite, Pocho, Aguiar e Sampaio (2014) trabalham com o conceito de alfabetização tecnológica.

Esta alfabetização tecnológica do professor precisa ser desenvolvida de forma que o professor tenha consciência de que o uso dos recursos tecnológicos precisa acontecer de forma a facilitar uma aprendizagem mais significativa e qualitativa, sendo que o uso dos recursos tecnológicos sejam apenas o objeto para a construção do conhecimento.

De acordo com Sampaio e Leite (2005) o conceito de alfabetização tecnológica do professor

[...] envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo. (LEITE; POCHO; AGUIAR; SAMPAIO, 2014, p. 15)

O professor precisa compreender que a tecnologia traz consigo um grande número de ferramentas que podem auxiliá-los na construção de diferentes saberes nas mais diferentes práticas educativas. O docente precisa dar espaço às diferentes interações e produção de conhecimento e cultura que o uso da tecnologia pode proporcionar, tanto entre os alunos como para a comunidade.

Desta forma, o docente atualizado e devidamente familiarizado com o uso das diferentes TICs tem condições de oferecer aos seus educando um ambiente propício à aprendizagem e direcionado para objetivos previamente delimitados e planejado, proporcionando aos seus educandos a experiência de uma aprendizagem diferenciada. Trabalhar o uso das TICs na educação requer do educador uma maior sensibilidade e percepção para identificar sinais que podem demonstrar o êxito ou não do uso de alguma ferramenta e assim fazer as modificações e adequações necessárias.

Sendo assim, cabe ao professor estudar e ser capaz de identificar as possibilidades que o uso das TICs pode proporcionar à sua prática docente. Ele precisa estar atento e consciente das contribuições que as ferramentas escolhidas podem oferecer para a apresentação dos conteúdos que ele precisa contemplar em uma determinada disciplina. As TICs têm muito a contribuir com processo de construção do conhecimento, mas para isso o professor precisa querer incorporá-la em sua prática e o mais importante: precisa saber utilizá-la de forma adequada e para que se alcance o êxito esperado no processo de construção da aprendizagem.

3. Possibilidades das TICs no processo ensino–aprendizagem

A sociedade atual é dominada pelo uso constante da tecnologia seja em casa, no trabalho, na vida social ou na escola a tecnologia se encontra presente de uma forma inquestionável. Sendo assim, é inevitável que o professor tenha em seu planejamento pedagógico atividades que envolvam diferentes ferramentas tecnológicas. Mas, tal planejamento deve sempre levar em consideração os objetivos e as competências que se quer atingir e os conhecimentos prévios dos alunos e não apenas a tecnologia que se pretende usar.

É preciso que haja uma mudança no papel do professor em sala de aula. Ele precisa ser o facilitador, o mediador da aprendizagem, mas também ser o gestor do conhecimento. Ele precisa estar atento a todas as tecnologias que estão disponíveis e adaptá-las à sua prática pedagógica, pois utilizando as ferramentas tecnológicas ao seu favor ele terá ao seu lado todos o seu alunado.

As aulas podem ser mais dinâmicas e interessantes quando a tecnologia está presente, afinal tanto as crianças, como os adolescentes e os adultos estão totalmente imersos ao mundo tecnológico. Sendo assim, o

professor pode utilizar alguns aparelhos ou recursos digitais como *laptops*, *tablets*, celulares, computadores, lousas digitais, plataformas pedagógicas, entre outros que já se encontram nas escolas. Podendo, assim, ir além do livro didático e oferecendo para os alunos a possibilidade de pensamento crítico.

A inserção das TICs no contexto educacional é tão importante que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, propõe uma prática educacional adequada à realidade do mundo. Sendo assim aliar a tecnologia ao ensino é algo necessário para se promover o desenvolvimento do indivíduo de forma integral.

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 23)

O crescimento do uso das tecnologias na sociedade é tão grande que já somos uma sociedade digital e por isso na educação não pode ser diferente. O seu uso no ensino também já está previsto em outro documento norteador importante: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na BNCC, é previsto o uso da tecnologia para o desenvolvimento de competências de compreensão em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018)

Há uma grande quantidade de TICs que podem ser utilizadas na sala de aula e cada uma delas pode auxiliar a aprendizagem de forma diferente. Laboratórios de informática, *internet*, *sites*, plataforma de vídeos, mesa digitalizadora dentre outras ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas de acordo com o planejamento e objetivo a ser alcançado pelo professor. A maior parte desses recursos já é conhecida pelos alunos, o que torna a inserção deles mais rápida e fácil.

A *internet* traz uma vasta variedade de sites que podem ser utilizados para auxiliar na aprendizagem, como *sites* de jogos pedagógicos envolvendo diferentes disciplinas. As vantagens do uso da *internet* em sala de aula é que estimula os alunos de diversas formas, sendo que, de acordo com Manfred e Yamada (2014),

O material advindo desses acessos pode ser usado pelo docente em suas aulas, para estimular a percepção, a sensibilidade e a memória visual do aluno, já que imagem e áudio trabalham o cérebro e a cognição do indivíduo. São recursos poderosos para a ampliação dos espaços educativos e pedagógicos, aos quais os professores podem recorrer transpondo os limites da sala de aula. (MANFRED; YAMADA, 2014, p. 32)

A maioria das escolas brasileiras possui um laboratório de informática que praticamente nunca é utilizado pelos alunos e professores. Geralmente é uma sala repleta de computadores que poderiam ser utilizados de diferentes formas para o acesso ao saber, uma vez que o computador representa um instrumento educacional, uma fonte, um canal de comunicação. Tal artefato digital esquecido e empoeirado poderia ser utilizado. Embora, a mera presença do computador já com diferentes atividades multidisciplinares e assim poder proporcionar diferentes possibilidades de aprendizagem.

O professor precisa usar a tecnologia a seu favor e assim tornar a sua aula mais atraente, interessante e significativa. Ele precisa ter esse desejo refletido em seu planejamento de forma que a tecnologia esteja presente tanto na elaboração quanto na execução das atividades. Mas o desejo por si só não é o suficiente, os professores precisam buscar se atualizar, assim como as escolas precisam se equipar e garantir uma boa manutenção de seus recursos tecnológicos e assim atender as demandas que a educação voltada para o uso das TICs requer.

Kenski (2010) salienta que

[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz ou o computador e as redes. (KENSKI, 2010, p. 121)

É sabido que a utilização de computadores ou qualquer outra tecnologia nas escolas nunca irá substituir o papel dos professores, mas essa utilização com certeza pode auxiliar de formas diversas a transformar o processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, o grande desafio do

educador atualmente é compreender que a didática envolvendo as TICs possui diferentes estruturantes e que por isso torna-se essencial articular diferentes métodos e metodologias que valorizem o uso da tecnologia para torna-la mais eficiente.

4. Considerações finais

A tecnologia está presente em todos os ambientes e já não é possível mais pensar viver em sociedade sem admitir a importância dos recursos tecnológicos no nosso cotidiano. No atual cenário educacional, as TICs são recursos que precisam adentrar os espaços escolares, uma vez que utilizadas como ferramentas de apoio ao ensino vêm se tornando cada vez mais indispensáveis na prática educativa. Além de despertar mais o interesse dos alunos, estimulam o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, deixando-o mais atrativo, dinâmico, interativo e adequado à realidade que o aluno se encontra.

Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar formas didáticas e inovadoras de se utilizar as ferramentas tecnológicas e, ainda, cabe ao professor estar atualizado para que ele com o domínio tecnológico possa ter condições de planejar as suas aulas com a utilização da tecnologia. Sendo assim, conclui-se que o uso da tecnologias da educação e da comunicação inseridas no ensino, mesmo representando um grande desafio aos professores, podem sim contribuir para uma aprendizagem mais inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e o ensino presencial e a distância*.

9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

LEITE, Lígia Silva Leite; POCHO, Cláudia Lopes; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narcizo. *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

**TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS EM ESTUDOS
DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ANÁLISE
DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES
ARTESANAIS EM GARGAÚ-SFI**

Clarissa Menezes de Souza Poubel (UENF)

clarissapoubel@gmail.com.br

Leandro Garcia Pinho (UENF)

leandropinho@uenf.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a relevância do Teste de Associação Livre de Palavras para os estudos com aporte teórico-metodológico das Representações Sociais, especialmente no que tange a pesquisas na área da Educação. Para tanto, inicialmente discute-se o conceito originário das Representações Sociais e em seguida pontua-se elementos relevantes sobre o Teste de Associação Livre de Palavras. Apresenta-se por fim, um estudo realizado com jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú, bairro localizado no município de São Francisco do Itabapoana-RJ, sobre os sentidos da escolarização, com vistas a perceber as representações sociais sobre a escola entre esse grupo de trabalhadores, utilizando a técnica do Teste de Associação Livre de Palavras. Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte que é uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental federal conduzido pelo IBAMA. Espera-se assim, contribuir para a temática em questão e ainda evidenciar como essa teoria pode ser amplamente apropriada por pesquisadores da área educacional.

Palavras-chave:

Representações Sociais. Escolarização de pescadores.

Teste de Associação Livre de Palavras.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the relevance of the Test of Free Association of Words for studies with theoretical-methodological support of Social Representations, especially with regard to research in the area of Education. To do so, the original concept of Social Representations is initially discussed and then relevant elements about the Free Word Association Test are punctuated. Finally, we present a study carried out with young workers in the artisanal fishing activity in Gargaú, a neighborhood located in the municipality of São Francisco do Itabapoana-RJ, on the meanings of schooling, with a view to understanding the social representations about the school between this group of workers, using the Free Word Association Test technique. This article is the result of research funded by the Pescarte Environmental Education Project (PEA), which is a mitigation measure required by the federal Environmental Licensing conducted by IBAMA. Thus, it is expected to contribute to the theme in question and also to show how this theory can be widely appropriated by researchers in the educational area.

Keywords:

Social Representations. Schooling of fishermen.

Free Word Association Test

1. Introdução

Uma condição inerente a existência do ser humano é considerar que em razão da situação existencial ele precisa conhecer o mundo, e para conhecê-lo, precisa interpretar a si próprio e o contexto em que vive, atribuindo-lhe significados. Assim, o ser humano cria intelectualmente reproduções significativas da realidade que podem ser chamadas de conhecimento.

As representações são criadas pelos seres humanos para que eles apreendam o mundo à sua volta, pela necessidade de comportamento, informação, domínio físico e intelectual do mundo. As representações são sociais porque o mundo é partilhado entre as diversas pessoas que o compõem, que servem de apoio umas para as outras, muitas vezes de forma convergente, outras de forma conflituosa, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo (Cf. MOSCOVISCI, 2012).

Representar é uma capacidade mental do homem que busca apreender a realidade que o rodeia. Pode-se perceber essa capacidade representativa através da linguagem falada e escrita, nos comportamentos, na produção artística/gráfica que nos cercam. Assim, representar é a forma de traduzir o querer, o sentir e o agir. A relação dialética estabelecida pelo homem entre os aspectos individual e social é a base teórica do conceito de representação social, ou seja, da apropriação da realidade social pelo indivíduo, de modo que o social e o exterior se tornam internos.

Como uma das alternativas para tentar explicar o psiquismo humano, visando, em especial, o conhecimento que envolve as dicotomias sujeito/objeto e indivíduo/sociedade, foi elaborada, na década de 60, a teoria das representações sociais, idealizada pelo sociólogo francês Serge Moscovici, com o trabalho intitulado *La Psychanalyse, son image et son public*, no qual propõe a socialização da psicanálise e também uma forma sociológica de Psicologia social.

A teoria das Representações Sociais é considerada um suporte teórico-metodológico interessante para os estudos educacionais, principalmente a partir da contribuição proposta por Serge Moscovici (1961), que possibilita questionar a natureza do conhecimento e a relação entre indivíduo e sociedade, conforme atestam Poubel e Pinho (2014):

Um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino, uma vez que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Nas últimas décadas muitos estudos emergiram com o objetivo de, a partir das representações sociais dos sujeitos, entender as relações estabelecidas nas escolas. (POUBEL; PINHO, 2014, p. 263)

A partir do aporte teórico metodológico das Representações Sociais discute-se, neste artigo, a utilização do Teste de Associação Livre de Palavras com objetivo de compreender os significados que os jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú-SFI, atribuem a escola. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, com aplicação do teste com a participação de 16 (dezesesseis) jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal com idade entre 18 e 26 anos.

O recorte etário acontece em função de que esse estudo pudesse contemplar os jovens impactados pela promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que traz como um de seus princípios a questão do acesso e permanência na escola, conforme artigo 3º⁷².

2. Desenvolvimento

2.1. Teoria das Representações Sociais: discutindo o conceito

Para compreender melhor a Teoria das Representações Sociais, faz-se necessário entender inicialmente o desenvolvimento do conceito de representação. Minayo (2012) aponta que as representações foram vinculadas a dois níveis distintos de fenômeno: coletivo e individual. Entre os principais teóricos que se preocupavam com o caráter coletivo das representações, estavam: Schutz, Weber, Durkheim e Marx. Embora com aportes diferentes, afirmavam uma crença de que as representações não são necessariamente conscientes pelos indivíduos, sendo esses, reprodutores de condutas do meio social. Já entre os teóricos que se preocupavam com o individual, pode-se citar principalmente os da vertente Psicológica, entre esses, Freud, através da Teoria Sexual Infantil que desenvolveu, demonstrando como as crianças constroem suas próprias concepções a partir das

⁷² Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte que é uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental federal conduzido pelo IBAMA.

relações entre os universos adulto e infantil.

Portanto, o conceito de representação era diferenciado em dois níveis de fenômenos: o individual e o coletivo, que eram, de acordo com cada crença, totalmente diferentes um do outro. No entanto, esses níveis – individual e coletivo – das representações colaboraram para que Moscovisci elaborasse a Teoria das Representações Sociais. A vertente sociológica da Psicologia europeia resgatou o conceito de representação social, marcando uma mudança no eixo tradicional em Psicologia Social, que antes se concentrava na verificação de comportamentos observáveis e a partir desses novos estudos passou a fundamentar-se na compreensão do processo de elaboração psicológica e social da realidade, integrando aspectos explícitos e implícitos do comportamento para a explicação das condutas.

Dessa forma, o estudo desenvolvido por Serge Moscovisci, em torno de 1961, sob título de “A Psicanálise: sua imagem e seu público” (*La Psychanalyse: son image et son public*), este buscou compreender de que maneira a Psicanálise, ao sair do entendimento de pequenos grupos fechados e especializados, adquire um novo significado pelos grupos populares. O teórico motivou-se para desenvolver o estudo a partir das representações sociais como metodologia científica, pois fazia crítica aos pressupostos das demais teorias existentes. Assim, emerge um novo conceito que definiu a representação social, para Moscovisci, é o conhecimento particular que tem por função elaborar comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (Cf. MOSCOVISCI, 2012).

A teoria das Representações Sociais firma-se como uma ferramenta da Psicologia Social, uma vez que articula o social e o psicológico num processo dinâmico que permite compreender a formação do pensamento social e a antecipação das condutas dos seres humanos. Essa teoria busca superar a perspectiva individual do entendimento do mundo, defendida pela Psicologia que separa o individual do social, e consolida a dimensão social, destacando que há fenômenos psicossociais que apresentam uma lógica diferente da lógica individual para compreensão da realidade.

Para Moscovisci (2012):

Representar significa a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas. (MOSCOVISCI,

Assim, compreender as representações sociais é compreender como os sujeitos, na maneira como cada um age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir e para transformar o social. Destacam-se, dessa forma, duas funções principais das representações sociais: a função cognitiva, ancorando significados, estabelecendo ou desestabilizando as situações evocadas e a função social, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos (Cf. MOSCOVISCI, 2012).

A partir dessas funções, torna-se possível inferir que as representações sociais emergem das interações humanas entre pessoas e grupos ao longo dos laços estabelecidos para a comunicação e colaboração. Portanto, não são produtos da criação individual, mas sim do indivíduo social.

As representações sociais buscam analisar:

[...] aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas. (MOSCOVISCI, 2012, p. 218)

Neste estudo, em especial, a teoria das Representações Sociais vem ao encontro da possibilidade de entender o sentido da escola e da escolarização formal para os trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal a partir da perspectiva do discurso desses sujeitos, entendendo que este discurso traz uma representação que permeia a vida social e o contexto no qual estes sujeitos estão inseridos.

2.2. Teste de Associação Livre de Palavras e a escolarização de jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Garibaldi-SFI

O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) foi inicialmente utilizado na prática clínica, objetivando conhecer, a partir de exames psicológicos, a personalidade dos sujeitos. Essa técnica orienta-se pela hipótese de que a estrutura psicológica pode ser compreendida através das manifestações de condutas e evocações. O teste foi adaptado para a psicologia social e é um dos recursos utilizados em pesquisas com o aporte teórico-metodológico das Representações Sociais, conforme apontam Nobrega e Coutinho (2011).

[...] os pesquisadores em Representação Social, visam identificar as dimensões latentes nas Representações Sociais, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor. [...] Trata-se de um instrumento que se apoia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos. O instrumento se estrutura sobre a evocação das respostas dadas a partir dos estímulos indutores. Esses termos indutores devem ser previamente definidos em função do objeto a ser pesquisado ou o objeto da representação, levando em consideração também as características da amostra ou sujeitos da pesquisa que serão entrevistados. (NOBREGA; COUTINHO, 2011, p. 97)

O TALP foi utilizado nesta pesquisa com o objetivo de compreender, a partir das palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados, trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, quais significados atribuem a ESCOLA, além de verificar as representações emergidas pela fluência de palavras repetidas ou com sentido semelhante. Assim, coletar elementos constitutivos do conteúdo de uma representação social.

Dessa forma, a associação de palavras é feita a partir de um termo indutor, no caso deste estudo, a palavra ESCOLA, a qual os entrevistados devem associar outras três palavras que venham imediatamente à mente. Foram entrevistados para realização deste trabalho 16 (dezesseis) jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal, com idade variante entre 18 até 26 anos.

Com essa técnica, é possível ter acesso às palavras frequentemente evocadas. Embora existam limites metodológicos de apreensão de conteúdo da representação social sobre o tema, aplicou-se o teste de maneira coerente, buscando apreender o significado atribuído coletivamente a ESCOLA, bem como identificar indícios de uma representação social.

Como a Teoria das Representações Sociais acredita que a frequência no uso de palavras é sinal de convenção do discurso, as palavras evocadas no TALP foram agrupadas da seguinte forma:

1. **Definição de escola** (20 palavras evocadas): Aprender, Aprendizado, Aprendizado, Aprendizado, Aprendizado, Aprendizagem, Aprendizagem, Conhecimento, Conhecimento, Educação, Educação, Educação, Educação, Educação, Educação, Ensino, Estudo, Estudo, Estudo.

Grupo com mais palavras evocadas entre os entrevistados e trata exatamente do significado de escola, portanto faz alusão a definição de

escola, no que se refere a uma definição clássica, acessada a partir da etimologia da palavra. A saber: a origem da palavra escola vem do latim “*shola*” e significa “local onde se ensina”.

A legislação educacional, Lei nº 9394/96 define que escola é a instituição destinada a promover a “Educação Escolar”, inferindo que todos devem ter igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Cf. BRASIL, 1996).

Entende-se, assim, que as evocações desse grupo traduziram uma explicação do significado da escola, a partir de uma definição clássica de escola. Portanto, escola é definida por lugar de **aprender, do conhecimento, da educação, do ensino e do estudo**.

A partir da concepção etimológica da palavra escola, o termo foi ganhando uma construção histórica em torno de sua função enquanto estabelecimento público ou privado a que se destina ao ensino; lugar de conhecimento e saber.

Tendo o dito o objetivo é demonstrar que existe desde sempre um lugar em que se entende ser o ambiente favorável para o desenvolvimento da educação, esse lugar é a escola e a concepção de como deve ser essa escola e como se dá a educação desenvolvida ali varia conforme o momento histórico.

Numa concepção pedagógica mais tradicional, por exemplo, intimamente relacionada a essa definição clássica de educação, assume-se a ideia de que a escola é lugar em que se molda o indivíduo para sua adaptação na sociedade, dessa forma, formar o indivíduo é instruí-lo de maneira mecânica para que ele possa reproduzir o que memorizou, sem que se leve em conta sua cultura e seus interesses (Cf. GAUTHIER, 2014).

[...] os modelos tradicionais, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. [...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. (SILVA, 2005, p. 30)

A concepção pedagógica crítica, por sua vez, apresenta a escola a partir de uma relação direta com a organização social desigual, demonstrando que a escola está de tal forma condicionada pela sociedade desigual que, em vez de ser um meio a democratização, reproduz as diferenças sociais, perpetuando o *status quo*. “As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (...) as

teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação.” (SILVA, 2005, p. 30).

Já a concepção pedagógica pós-crítica, traz o sentido da escola relacionado a diversidade cultural, apontando que a escola deve ser espaço de diálogo entre as mais diversas identidades culturais, trazendo à tona as discussões de currículo multiculturalista e por conseguinte a discussão dos direitos das minorias, da identidade e de seu reconhecimento.

Compreende-se, assim, o acesso à escola como organismo necessário ao acesso ao conhecimento escolar, à inserção social para usufruto dos bens culturais, como a leitura, escrita, o cálculo e todos os desdobramentos, ampliando-se a potencialidade humana de reflexão e criticidade. Assim, o conhecimento construído na escola deve ser compreendido como ferramenta de dominação ou transformação social, pois a instituição escola está estritamente integrada à ideia de sociedade.

2. Expectativa sobre a escola (10 palavras evocadas): Emprego, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Serviço.

O segundo grupo com mais palavras evocadas trata do tempo que se segue ao presente, portanto faz referência a expectativa de vida na condição subsequente a escola. Assim, um **futuro melhor e ainda conseguir um emprego, um serviço** é a grande expectativa que se cria em torno da escola, imaginando que a escola deve favorecer a essa questão.

Gauthier (2014, p. 169) demonstra que a concepção pedagógica tradicional traz em seu bojo a ideia de que “a escola prepara para o futuro” como uma das concepções de escola desenvolvidas por essa perspectiva pedagógica.

Estudos como os de Gilly; Ranzi; Silva (2002); e Naiff; Sá; Naiff (2008) apontam que existe uma representação social que permeia todo o imaginário dos seres humanos em relação a função social da escola: “estudar para ser alguém na vida”. Essa expectativa sobre o futuro está sempre presente quando pensamos sobre a ação da escola.

Dessa forma, o futuro que se espera a partir da ação da escola pode e deve estar intimamente relacionado ao desenvolvimento do senso crítico, da autonomia, da consciência sobre si e sobre o outro, em uma capacidade de relacionar-se.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e

todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 46)

Freire (1996) atesta então a escola como espaço necessário ao alcance de níveis escolarizáveis compreendendo o processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem como caminhos necessários à conscientização e ao agir.

3. Escola e construção social (5 palavras evocadas): Convívio, Convívio, Merenda, Socialização, Socialização.

As palavras evocadas tratam da escola como espaço propício ao desenvolvimento do sentimento coletivo, espírito de pertença a um grupo, de solidariedade social e cooperação. Assim, **convívio, merenda e socialização**, são palavras que fazem pensar a escola enquanto espaço do desenvolvimento humano e lugar de solidariedade, conforme prevê a LDB nº 9394/96, sendo a solidariedade um princípio da Educação Básica no Brasil.

Dessa forma, a questão da socialização dos indivíduos é de fato uma das funções da ação educativa escolar, que por sua vez ao estruturar-se para ser um espaço educativo corrobora para além da aquisição do conhecimento científico, sendo um espaço favorável ao desenvolvimento do sentido de coletividade.

Gadotti (2007, p. 11) aprofunda a ideia afirmando que “(...) a escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes”.

Esse grupo reforça a visão de que a escola enquanto espaço de convivência coletiva favorece a socialização, inferindo assim que a ação da escola vai além da relação com os saberes científicos, favorecendo a construção de laços de amizade.

Além disso, a palavra merenda foi também incluída neste grupo, pois tem sentido semelhante a palavra convívio, ambas fazem referência a palavra banquete, que por sua vez vem do francês “*banchetto*”, refeição em que as pessoas se reúnem. Trazendo a ideia de que o convívio escolar, a socialização é favorecida na escola também nos espaços para além da sala de aula, como nos refeitórios onde são servidas as merendas e demais ambientes que fazem parte da instituição. Confirmando assim, a visão de

que tudo na escola educa, todos os espaços escolares favorecem a construção e desenvolvimento dos seres humanos.

Dessa forma, debruça-se sobre a ideia de que há ensinamentos e aprendizagem que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Silva (2005, p. 78) categoriza esses ensinamentos e aprendizagens como currículo oculto: “(...) o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”.

Além disso, de acordo com Gadotti (2007):

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. (GADOTTI, 2007, p. 12)

4. Qualidades da escola (5 palavras evocadas): Boa, Boa, Divertida, Inclusiva, Saudade

Refere-se aos adjetivos evocados sobre a escola, são palavras que se juntam ao substantivo acrescentando-lhe qualidade. Esse grupo apresenta ainda uma palavra que traduz sentimento melancólico devido ao afastamento de um lugar que lhe proporcionou experiências boas.

Assim, os adjetivos: **boa, divertida e inclusiva**, são destacados pelos entrevistados visando ressaltar o sentido positivo da ação escolar em suas vidas. Demonstrando que durante o tempo em que estiveram na escola, a instituição foi capaz de se traduzir em experiências boas e divertidas. Gadotti (2007) tradu essa visão, afirmando que:

[...] é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação. (GADOTTI, 2007, p. 11)

Além disso, a qualidade inclusiva chama a atenção neste grupo pois se traduz pela representação de que a escola é lugar de todos, sem exclusão. Reafirmando assim o que prevê a Constituição Federal (CF) em seu

artigo 205 de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Por fim, tem-se ainda a evocação da palavra **saudade**, que foi incluída neste grupo por expressar um sentimento melancólico por algo que faz lembrar uma experiência bem vivida, uma boa experiência. Conforme definição a palavra saudade é “sentimento melancólico devido ao afastamento de uma pessoa, uma coisa ou um lugar, ou à ausência de experiências prazerosas já vividas” (DICIONÁRIO ONLINE). Essa palavra, apesar de não ser um adjetivo e assim não pertencer a classe gramatical das demais palavras elencadas neste grupo, foi incluída aqui pois entendeu-se que ela foi aplicada no sentido de conferir uma qualidade a ação da escola, que de tão eficaz, deixa saudade na vida dos indivíduos.

5. Princípios que permeiam a escola (3 palavras evocadas): Disciplina, Regras, Respeito.

Refere-se as palavras evocadas que traduzem os princípios que fazem parte da rotina escolar, tornando mais harmônica a ação educativa. Assim, dizem respeito a normas ou padrões de conduta a serem seguidos pelas pessoas que fazem parte do contexto escolar.

Dessa forma as palavras **disciplina, regras e respeito**, traduzem, se certa maneira, alguns princípios que fazem parte da rotina escolar e que são devidamente apreciados pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Gauthier (2014), afirma:

Na escola tradicional, mantém-se a disciplina de modo autoritário, como se o aluno estivesse constantemente entregue à agitação e à desordem e fosse preciso vigiá-lo. Completamente diferente é a concepção de disciplina em uma perspectiva nova. Quando há interesse na classe, quando o aluno pode trabalhar com aquilo que o motiva verdadeiramente, a questão da disciplina se apresenta diferente e fica, em grande parte, resolvida. [...] Essa disciplina interior se manifesta na atmosfera geral de uma classe nova. Não se encontra ali a ordem mecânica e excessiva da classe tradicional, esse clima sério e triste; a classe parece uma colmeia em que todos estão ocupados em suas tarefas respectivas, numa espécie de ambiente sereno. (GAUTHIER, 2014, p. 89)

Dado o entendimento, na perspectiva pedagógica tradicional, esses princípios de disciplina, regra e respeito estão totalmente ligados a noção de adequação as estruturas sociais consideradas desejáveis e, portanto, refletem um modelo de educação pautado na mecanização da aprendizagem, uma educação totalmente distanciada da reflexão crítica. Portanto, esses

princípios estão relacionados a ideia e punição e recompensas

Na concepção pedagógica em que se leve em conta a criticidade os princípios de disciplina, regras e respeito já são tomados em uma perspectiva construtiva, onde essas noções não estão associadas a ideia de punição por punição, mas fazem parte do ambiente escolar.

6. Escola e ação docente (2 palavras): Professor, Professor.

O grupo traz palavras que representam a escola a partir da ação docente, demonstrando a relevância desta ação na construção do conhecimento escolar. Dessa forma, a palavra **professor** evocada neste grupo aponta o significativo papel que o professor exerce no processo de ensino-aprendizagem. De modo que esse sujeito do processo educativo é evocado e representado a partir da influência positiva que exerceram na vida de seus alunos.

A escola é o lugar preferencial do professor, é o seu espaço de atuação profissional, de onde provem seu sustento, mas também suas lutas e construções. Gadotti (2007), refletindo sobre como Freire, atesta a atuação docente, aponta que:

[...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. (GAUTHIER, 2014, p. 13)

Em seu conhecido livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire (1997) reafirma a necessária profissionalização da docência, demonstrando que

[...] minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência [...]. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenecerá. (FREIRE, 1997, p. 8-9)

Pode-se inferir, a partir da reflexão de Freire (1997), que a

transformação social não se consolida nas sociedades sem a presença da professora ou do professor. A educação não é a única alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não acontece.

7. Desafio a permanência na escola (2 palavras): Tempo, Tempo.

Trata-se de evocações que se referem a oportunidade ou a falta de oportunidade para realização de alguma tarefa. Neste caso, especificamente a evocação da palavra **tempo** está associada a falta de tempo para conciliar a rotina de trabalho e estudo e, portanto, esse é um dos desafios a permanência escolar dos trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal.

Esses sujeitos, que muito cedo foram iniciados na atividade da pesca, principalmente pela necessidade de contribuir com a renda familiar, nela permaneceram abandonando precocemente a escola. Uns por histórico familiar de extrema pobreza, pela ausência do pai, ainda na infância ingressaram no trabalho da pesca; outros, diante da dificuldade dos pais de sustentarem necessidades da juventude como, por exemplo, o desejo de ter seu próprio dinheiro para o lazer, também ingressam prematuramente nesse trabalho por considerarem o caminho mais fácil e rápido de adquirirem o recurso para atender suas necessidades imediatas. Assim, optam por abandonar a escola, tendo em vista a dificuldade de conciliarem a rotina da pesca com a rotina da escola. (LE MOS, 2014, p. 91)

Estudos como os de Lemos (2014 e 2016), Lopes; Amaral; Huguenin; Belo e Souza (2019), Timóteo (2019) e Torres e Gianella (2020), demonstram que a ausência ou a baixa escolarização é uma realidade entre os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal, afirmam ainda que um importante fator que corrobora para a pouca escolarização entre esse grupo de trabalhadores é a difícil conciliação entre a rotina de trabalho e estudos.

3. Considerações finais

Este artigo teve por objetivo discutir a relevância do Teste de associação Livre de Palavras para os estudos com aporte teórico-metodológico das Representações Sociais, especialmente no que tange a pesquisas na área da Educação, enfatizando um estudo acerca da escolarização dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargáú, no município de São Francisco de Itabapoana.

O Teste de Associação Livre de Palavras é uma técnica utilizada por estudiosos da área das Representações Sociais, dado o entendimento

de que através das evocações de palavras é possível acessar a estrutura cognitiva dos sujeitos e assim proceder com uma análise de conteúdo dessa estrutura.

Neste estudo, o TALP permitiu compreender quais significados os jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI atribuem a escola, evidenciando que existe uma representação social que permeia o imaginário desses sujeitos sobre a ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96*. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 12ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: ____; TARDIF, M. (Orgs). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos dias atuais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GILLY, Michel; RANZI, Serlei Maria Fischer; SILVA, Maclóvia Correa da. As representações sociais no campo educativo. *Revista Educar*, n. 19, p. 231-52, Curitiba, 2002.

LEMONS, Suelly Fernandes Cardoso. *Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de Conflito de Território*. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014. 223f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1584413. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

LOPES, Mariana Sena; AMARAL, Nayara Felicíssimo; HUGUENIN, Fernanda Pacheco; BELO, Diego Carvalhar; SOUZA, Suelen Ribeiro de. Descaminhos da Escola: trajetória de vida das mulheres trabalhadoras da

pesca e os desafios da inclusão escolar. *Revista Mares de Geografia e Et-nociências*, v. 1, n. 1, p. 49-60, UFPA, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de ob-servação, interação e descoberta. In: LESLANDES, S.F.; GOMES, R.; NAYO, M.C. de S. (Orgs). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61-78

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicolo-gia social*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NAIFF, Luciene AlvesMiguez; SÁ, Celso Pereira de; NAIFF, Brasil De-nis Giovanni Monteiro. Preciso estudar para ser alguém: Memória e repre-sentações sociais da educação escolar. *Paidéia*, v. 18, p. 125-38, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZyXmrVYQRqykYgrGJ73Njjb/?format=pdf&lang=pt>.

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha Lima. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. da P.L.; SARAIVA, E.R. de A. (Orgs). João Pessoa: Universitária, 2011, p. 95-106.

POUBEL, Clarissa Menezes de; PINHO, Leandro Garcia. A investigação sobre representações sociais no campo educacional. *Revista Philologus*, Ano 20, n. 60 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

TIMÓTEO, Geraldo. *Trabalho e pesca no litoral fluminense: reflexões a partir do Censo PEA PESCARTE*. Campos dos Goytacazes-RJ: EdUENF, 2019.

TORRES, Rafael Barsotti; GIANNELLA, Leticia de Carvalho. A vulne-rabilidade dos pescadores artesanais brasileiros: uma análise sociodemo-gráfica. *Revista Geonorte*, v. 11, n. 38, p. 162-85, Amazonas, 2020.

**TEXTOS JORNALÍSTICOS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS
E POSSIBILIDADES A PARTIR DE UMA REVISÃO
SISTEMATIZADA DE LITERATURA**

Júlia Wenderosky Ximenes Riquette (IFF)

juliaximenes94@gmail.com

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (IFF)

ingridribeirog@gmail.com

RESUMO

Os textos jornalísticos possuem a função social de informar sobre acontecimentos e fatos sociais. São divulgados em diferentes suportes e podem manifestar-se em diversas semioses. Além da importância da informação para muitas atividades da vida cotidiana, os textos jornalísticos aparecem nas orientações curriculares atuais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando a necessidade do trabalho com alunos para usos e práticas sociais da leitura e da escrita, esta pesquisa tem por objetivo investigar, em trabalhos acadêmicos mais recentes, como os textos jornalísticos têm sido abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, utilizou-se como procedimento metodológico uma Revisão Sistematizada de Literatura, com busca de publicações a partir de 2017 nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES e *Google Acadêmico*. A partir da análise, verificou-se que os artigos selecionados apontam para a importância de a escola trabalhar com diversos gêneros textuais que circulam na sociedade para contextualizar e desenvolver uma leitura mais crítica, além de proporcionar o protagonismo dos alunos nas atividades de escrita, envolvendo-os. Nota-se, entretanto, ausência de discussões mais profundas sobre o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na criação, na divulgação e na veracidade das informações.

Palavras-chave:

Textos jornalísticos. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Práticas de leitura e escrita.

ABSTRACT

Journalistic texts have the social function of informing about current events and facts. They are disseminated in different media and can manifest themselves in several semiotics. Besides the importance of information for many activities of daily life, journalistic texts appear in the current curricular guidelines for the elementary school. Considering the need to work with students on the uses and social practices of reading and writing, this research aims to investigate, in more recent academic works, how journalistic texts have been addressed in elementary school. To this end, the methodological procedure used was a Systematized Literature Review, with a search for publications from 2017 in the CAPES Periodical Portal and Google Scholar databases. From the analysis, it was found that the selected articles point to the importance of the school working with various textual genres that circulate in society to contextualize and develop more critical reading, in addition to providing the protagonism of students in

writing activities, involving them. There is, however, an absence of deeper discussions about the impact of Digital Information and Communication Technologies on the creation, dissemination, and veracity of information.

Keywords:

Elementary School. Journalistic texts. Reading and writing practices.

1. Introdução

Ler um jornal, assistir aos noticiários por meio de um programa de rádio ou TV, abrir um aplicativo no *smarthphone* para saber os principais acontecimentos ou mesmo ler uma manchete compartilhada numa rede social... Esses são alguns exemplos de como os textos jornalísticos são atividades cotidianas que envolvem diferentes práticas de linguagem.

A função social desses textos – ou domínio discursivo⁷³, conforme define Marcuschi (2008) – consiste em informar sobre acontecimentos e fatos referentes à atualidade. Além disso, os textos jornalísticos se subdividem em outras categorias funcionais, como por exemplo, os gêneros informativos, opinativos e utilitários se materializam-se em diferentes formatos, de acordo com o objetivo pretendido (notícia, reportagem, crônica, entre outros exemplos) (Cf. MARQUES DE MELO; ASSIS, 2016). Portanto, eles podem ser divulgados em diferentes suportes e podem manifestar-se em diversas semioses.

Considerando que nas últimas décadas os estudos têm apontado para a importância da utilização de textos que circulam em situações reais nas aulas a fim de ampliar a compreensão em leitura e estimular a produção escrita, o documento de orientação curricular mais recente, a Base Nacional Comum Curricular, distribui entre os anos de escolaridade diversos gêneros textuais que devem ser introduzidos e trabalhados, abrangendo habilidades que envolvem leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica (Cf. BRASIL, 2018). De acordo com esse documento, os textos jornalísticos já devem ser trabalhados e sistematizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessas ponderações, esta pesquisa norteou-se sobre a seguinte questão: como os textos jornalísticos têm sido abordados nos Anos

⁷³ Segundo Marcuschi (2008, p. 155 – grifos do autor), domínio discursivo constitui muito mais uma esfera da atividade humana no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados [...].

Iniciais do Ensino Fundamental? Portanto, o objetivo desse trabalho foi investigar, em trabalhos acadêmicos mais recentes, a questão apresentada. Para isso, utilizou-se como procedimento metodológico uma Revisão Sistematizada de Literatura, com busca de publicações a partir de 2017 nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES e *Google Acadêmico*.

A seguir, o trabalho será apresentado em três seções: revisão de literatura, onde a temática será discutida a partir das contribuições de alguns autores e de documentos legais; procedimentos metodológicos, onde serão detalhados o processo de busca e avaliação dos trabalhos acadêmicos selecionados para a pesquisa; e considerações finais, onde será apresentada a síntese dos resultados obtidos.

2. Revisão de literatura

De acordo com o Art. nº 30 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento (Cf. BRASIL, 2010). Esses dois conceitos representam o papel da escola na inserção do indivíduo na cultura escrita de forma sistematizada, uma vez que a experiência com ela acontece antes da matrícula no Ensino Fundamental, em outras esferas sociais.

A diferenciação entre os conceitos alfabetização e letramento⁷⁴ foi fundamental na mudança de perspectiva de ensino de leitura e escrita para crianças no início da escolarização. A autora Magda Soares (2021), ao discutir a “Reinvenção da alfabetização”, propõe que

[...] a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento — entendido este no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2021, p. 47)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Cf. BRASIL, 1997) afirmam que a abordagem aditivada alfabetização — em que o trabalho da alfabetização inicia com a junção de sílabas para formar palavras, junção de palavras para formar frases e junção de frases para formar textos — levou a escola a utilizar textos que servem apenas para

⁷⁴ Segundo Soares (2020, p. 27), a alfabetização é o “[...] processo de apropriação da tecnologia da escrita”, ou seja, aquisição das habilidades necessárias para decodificar e codificar, enquanto o letramento se refere às “[...] “capacidades para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”.

ensinar a ler, com pouca contextualização e que não circulam fora do ambiente escolar. Assim, esse documento busca desconstruir essa prática que pouco contribui para a formação de um indivíduo autônomo nos usos e práticas sociais da cultura escrita, pois

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, p. 29)

Dessa forma, o trabalho com diversos gêneros textuais que circulam socialmente passou a ser recomendado até mesmo antes de a criança iniciar a etapa da alfabetização. Com a organização da Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018, por exemplo, nota-se a presença da orientação para uso de gêneros textuais desde a Educação Infantil, etapa em que os alunos já participam da compreensão textual por meio de momentos de escuta (Cf. BRASIL, 2018).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, diferentes gêneros compõem as habilidades especificadas para cada ano de escolaridade. Dentre os gêneros encontrados a partir da delimitação desta pesquisa (textos jornalísticos), encontram-se: notícias (com exploração de fotolegendas, manchetes e lides); notícias curtas para público infantil; cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas; reportagens; entrevistas, entre outros (Cf. BRASIL, 2018). Além disso, o documento cita diferentes suportes em que podem ser veiculados e o uso de diferentes semioses: álbum de fotos e notícias digitais ou impressas; jornal falado ou televisivo, “(...) que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo” (BRASIL, 2018, p. 129).

Percebe-se que as práticas sociais da escrita estão permeadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que possibilitam e facilitam a produção, edição e divulgação de textos multissemióticos e consequentemente mudam as experiências de ler e produzir textos (Cf. RIBEIRO, 2018; 2021). Outro fator decorrente da evolução das TDIC diz respeito à descentralização da produção de informação, que antes era produzida no dispositivo comunicacional um-todos e, após a evolução da *Web*, passou a ser organizada na relação todos-todos, em que basta que uma pessoa tenha acesso à *internet* para produzir e disseminar uma informação (Cf. LÉVY, 1999).

No entanto, apesar das vantagens apresentadas com a evolução das TDIC, como, por exemplo, a possibilidade de busca de uma informação

tempos após ter sido disseminada, atualmente enfrentamos uma luta contra a desinformação, pois as mensagens e os textos produzidos não passam por editores e revisores como acontecia na cultura exclusivamente impressa e, por isso, muitas informações falsas são criadas e compartilhadas de forma intencional ou não.

Nesse sentido, o trabalho com leitura e produção de textos jornalísticos é importante para a formação de leitores mais críticos, pois pode despertar a curiosidade em relação a como uma mesma informação é divulgada em diferentes canais; promover a atenção para os itens que são necessários em determinado formato jornalístico por meio de perguntas (O que? Onde? Quando? Quem? Como?); fortalecer que as informações devem ser baseadas em fatos e argumentos válidos, auxiliando os alunos na diferenciação entre fato e opinião; e, segundo Ribeiro (2018), ao produzir e editar textos que estarão em circulação, os alunos podem conhecer os processos de transformação do texto até chegar ao público, o que contribui para “(...) a percepção de discursos, intencionalidades e efeitos de sentido nem sempre percebidos por quem não conhece as facetas da edição” (RIBEIRO, 2018, p. 30).

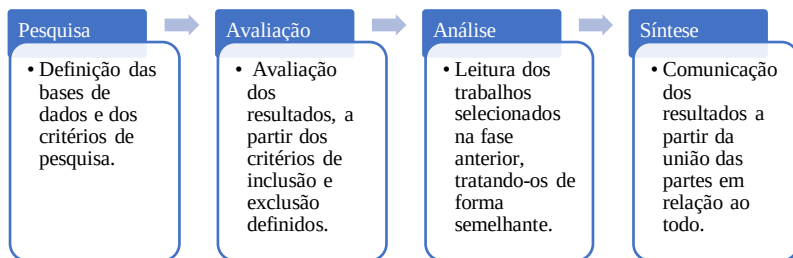
Por fim, manter-se informado é importante para muitas atividades da vida cotidiana, e, por isso, há grande relevância do setor jornalístico, que é responsável por buscar e divulgar informações. De acordo com Novaes (1996), a informação é um bem social e direito da sociedade, logo o papel da escola é fundamental na inserção de cidadãos mais conscientes e participativos nas culturas escrita e digital. E como já foi visto, esse processo não tem idade mínima para ser iniciado.

3. Procedimentos metodológicos

A fim de levantar dados sobre como tem sido desenvolvido o trabalho com textos jornalísticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, este trabalho utilizou-se do procedimento denominado Revisão Sistematizada de Literatura (RSzL) que, de acordo com Codina (2018), é um tipo de pesquisa utilizada em Ciências Humanas e Sociais que tem por objetivo explorar e analisar áreas de interesse a fim de identificar as “(...) tendências, lacunas e oportunidades de pesquisa” (CODINA, 2018, p. 11, tradução nossa).

Esse procedimento é realizado em quatro etapas, descritas na Figura 1.

Figura 1: Fases de uma RSzL.



Fonte: Elaboração própria a partir de Codina (2018).

Nesta seção serão apresentadas as etapas Pesquisa, Avaliação e Análise. A etapa síntese comporá as Considerações Finais do trabalho.

3.1. Pesquisa

A pesquisa foi realizada no dia 25 de janeiro de 2022 nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES por meio do acesso a conteúdos assinados via CAFE (Comunidade Acadêmica Federada) disponibilizado aos alunos do Instituto Federal Fluminense (IFF) e *Google Acadêmico*, utilizando a seguinte *string* de busca: textos jornalísticos AND anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2. Avaliação

Para realização desta etapa, foram utilizados os critérios de inclusão e exclusão apresentados no Quadro 1:

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão da RSzL.

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
- Somente artigos - Publicações a partir de 2017 - Propostas para o componente curricular de Língua Portuguesa - Revisado por pares (apenas no Portal de Periódicos Capes) - Páginas em português (apenas no Google Acadêmico)	- Propostas para os Anos Finais do Ensino Fundamental; - Livros; - Trabalhos duplicados;

Fonte: Elaboração própria.

Com a busca, retornaram 90 resultados no Portal de Periódicos

CAPES e 11 700 resultados no *Google Acadêmico*, porém, verificou-se que na primeira base de dados nenhum artigo atendia aos critérios de inclusão, pois apresentavam apenas um ou outro termo da *string* de busca, sem haver, portanto, relação entre ambos.

Apesar de também haver muitos resultados com apenas alguma expressão da *string* de busca na base *Google Acadêmico*, foi possível selecionar alguns trabalhos a partir da leitura de títulos e quando necessário, do resumo, considerando os critérios de inclusão e exclusão. Os artigos estão relacionados no Quadro 2 por ordem cronológica, sendo-lhes atribuídos um código para identificação na etapa de análise:

Quadro 2: Artigos selecionados na RSzL.

Código	Título	Autores	Link de acesso
A1	O jornal como suporte no trabalho com gêneros textuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Oliveira, Souza e Oliveira (2017)	https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4646
A2	Jornal digital como possibilidades e contribuições da produção textual com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental	Portes, Almeida e Tizano (2018)	https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/522/50
A3	Jornal da Escola: uma experiência de Educomunicação em anos iniciais de uma escola de Ensino Fundamental na zona rural de Vera Cruz-RS	Zingler e Leite (2019)	https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-1505-1.pdf

Fonte: Elaboração própria.

3.3. Análise

Nesta etapa, a leitura completa dos artigos buscou extrair as seguintes informações: objetivos das pesquisas, procedimentos metodológicos, assuntos abordados e resultados obtidos/observados.

Em relação aos objetivos, o artigo 1 se propõe a “(...) analisar a utilização do jornal como suporte no trabalho com gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a desenvolver nos alunos a

leitura e escrita de forma significativa e contextualizada, e a compreensão de diferentes gêneros textuais”; o artigo 2 busca apresentar uma sequência didática apoiada no uso das TDIC; e o artigo 3 objetiva relatar o projeto Jornal na escola e refletir sobre a inter-relação de comunicação e educação.

Os procedimentos metodológicos foram organizados no Quadro 3:

Quadro 3: Procedimentos metodológicos dos artigos selecionados.

A1	Pesquisa Bibliográfica
A2	Pesquisa participante, com as seguintes etapas: 1) revisão bibliográfica; 2) questionário inicial com alunos; 3) construção da sequência didática que utilize as TDIC como ferramenta pedagógica; 4) aplicação da sequência com os alunos; 5) considerações e avaliação sobre a sequência didática; 6) questionário final com alunos; 7) análise dos dados e possíveis cruzamentos.
A3	Pesquisa de campo com suporte bibliográfico, organizada em quatro etapas, a saber: 1) a história do jornal e seus objetivos; 2) estudo dos textos que circulam nos jornais; 3) produção de textos similares aos do jornal impresso; 4) publicação dos textos produzidos num jornal a ser exposto no mural da escola.

Fonte: Elaboração própria.

Acerca dos assuntos abordados, o artigo 1 trata os gêneros textuais como instrumentos pedagógicos, enfatizando sua função sociocomunicativa e afirmando que eles são veiculados em diferentes suportes (físicos ou virtuais), contendo características e objetivos específicos. Apresenta o jornal como suporte de vários gêneros textuais, evidenciando que o trabalho com jornal busca um elo entre os conteúdos dos programas escolares e a realidade escolar e social, contribuindo para a formação de um indivíduo letrado, que se insere no mundo da escrita de forma ativa e consciente.

O artigo 2 discute os desafios em relação ao uso das TDIC em contextos escolares e trabalha com o gênero reportagem jornalística tendo como suporte o jornal, organizado por meio de sequência didática. O produto dessa sequência foi a elaboração de um jornal digital.

Já o artigo 3 apresenta o conceito Educomunicação e seus 4 aspectos, a saber: educação para a comunicação; mediação tecnológica na educação; gestão da comunicação no espaço educativo, e reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação. Também relata a experiência de criação de um jornal na escola com turmas do ciclo de alfabetização.

As pesquisas realizadas nos artigos selecionados apresentaram os seguintes resultados: no artigo 1, constatou-se que os jornais são recursos ricos para trabalho em sala de aula, pois trazem textos que condizem com as realidades dos alunos, possibilitando um trabalho significativo e

contextualizado. Nesse sentido, é preciso planejar as melhores formas para trabalhar com os gêneros para que eles cumpram o objetivo a que se propõem. Os autores do artigo 2 relatam que os alunos se sentiram motivados a participar da construção de um jornal utilizando as TDIC, sendo também possível integrar diferentes matérias. No artigo 3, foi observado que as crianças se apropriaram do que lhes foi mostrado, modificaram o aprendido-aprendido e conseguiram criar seu próprio jornal, com pautas discutidas previamente em conjunto, além de também criar a estrutura da publicação. A atividade explorou além da leitura de jornais, promovendo também a reflexão sobre sua produção.

A partir da análise realizada, a síntese desta pesquisa será apresentada na próxima seção.

4. Considerações finais

Com base nos trabalhos apresentados, o principal ponto em comum é a abordagem quanto à importância da escola em sistematizar e permitir o desenvolvimento da conscientização dos alunos em relação aos gêneros que circulam na sociedade, contribuindo para uma formação de cidadãos críticos. Apesar de o enfoque estar em atividades de Língua Portuguesa, em que o principal objetivo é desenvolver habilidades de leitura, compreensão e escrita, os textos jornalísticos também podem ser utilizados de forma interdisciplinar.

Também foi possível perceber que o envolvimento dos alunos quando eles são protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem é natural e, por isso, efetivo. No entanto, percebe-se que, nos trabalhos relacionados, são pouco enfatizadas as mudanças ocorridas como consequência do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Apesar de o segundo trabalho tratar das TDIC de forma direta, não propõe uma reflexão aprofundada sobre o assunto, demonstrando maior interesse em instrumentalizar a produção de textos com mediação tecnológica. Outros assuntos foram apresentados de forma tímida, como por exemplo, a veracidade dos fatos que são veiculados nas mídias de comunicação e articulação entre diferentes modalidades de informação (textos, imagens, sons e vídeos) na composição dos gêneros textuais.

Portanto, verifica-se a necessidade de oportunização de mais experiências relacionadas à utilização de textos jornalísticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como a importância da abordagem desse

tema na formação continuada de professores, a fim de que eles desenvolvessem planejamentos e executem suas aulas promovendo a integração de diversas linguagens e uma leitura mais atenta e mais crítica da realidade em que estão inseridos, não reduzindo o trabalho pedagógico à reprodução de formas dos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

CODINA, Luís. Revisións bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: *Máster Universitario en Comunicación Social*. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jan. 2022.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco de. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 39, n. 1, p. 39-56, São Paulo, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/YYXs6KPXhp8d7pRvJvnRjDR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

NOVAES, Washington. *A quem pertence a informação?*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Lisiane da Silva; SOUZA, Adriana Nunes de; OLIVEIRA, Aline Barbosa. O jornal como suporte no trabalho com gêneros textuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE) e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 10, 2017, Aracaju-SE. *Anais 2017*, Aracaju: UNIT, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4646>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PORTES, Suzana Aparecida; ALMEIDA, Lilian Rose de; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Jornal digital como possibilidades e contribuições da produção textual com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. *CIET: EnPED*, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/522>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. *Multimodalidade, textos e tecnologias: Provoações para sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2021

_____. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020

ZINGLER, Claudine Suellen; LEITE, Sílvia Porto Meirelles. Jornal da Escola: uma experiência de Educomunicação em anos iniciais de uma escola de Ensino Fundamental na zona rural de Vera Cruz-RS. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2019, Porto Alegre-RS. *Anais do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul: Fluxos comunicacionais e crise da democracia*. São Paulo: Intercom, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-1505-1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

**TOPÔNIMOS DE ORIGEM INDÍGENA DA ETNIA TERENA
DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Genivaldo Flores da Silva (UEMS)

genyvaldo941@gmail.com

Antônio Carlos Santana de Souza (UEMS)

acsantan@uems.br

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo escrever o nome de lugares e aldeias indígenas terena, localizados em contexto urbano no município de Campo Grande-MS e demais aldeias de zona rural do Estado de Mato Grosso do Sul. O nome dos lugares e aldeias indígenas são escritos especificamente na língua indígena da etnia Terena. Esta área de pesquisa está relacionada à toponímia, uma área ainda pouco pesquisada na área indígena, mas que tem uma grande importância, pois, com o uso da língua indígena, traz a revitalização da língua para aqueles que já não praticam e fortalecendo a cultura e a identidade indígena.

Palavras-chave:

Aldeias. Indígenas. Língua.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo escribir los nombres de lugares y pueblos indígenas de Terena, ubicados en un contexto urbano en el municipio de Campo Grande-MS y otros pueblos de la zona rural del Estado de Mato Grosso do Sul. Los nombres de los lugares y pueblos indígenas están escritos específicamente en la lengua indígena de la etnia Terena. Esta área de investigación está relacionada con la toponimia, un área aún poco investigada en el área indígena, pero que es de gran importancia, pues, con el uso de la lengua indígena, trae la revitalización de la lengua a quienes ya no la practican y el fortalecimiento de la cultura e identidad indígena.

Palabras clave:

Indígena. Lengua. Pueblos.

1. Introdução

O Brasil é um país pluricultural, onde há uma diversidade cultural e povos indígenas, cada etnia possui suas tradições, suas histórias, seus costumes, suas crenças, sua religião, culinária tradicional, danças, grafismo e apintura corporal, cada um com seu significado em diferentes etnias. A maneira de sobrevivência de cada etnia em suas comunidades são diferentes uma das outras, há etnias que sobrevivem da caça, pesca, e outras vivem da venda da produção agrícola como o milho, feijão, leguminosas,

plantas frutíferas e vendas de artesanato. Ainda, há também alguns indígenas especificamente da etnia Terena situado nas aldeias do município de Aquidauana-MS e também indígenas da etnia kadiwéu, situado nas aldeias pertencente ao município de Bodoquena-MS, que vivem da pecuária.

Neste trabalho, estará descrito especificamente a toponímia da língua indígena da etnia Terena do Estado de Mato Grosso do Sul, a qual pertence. De acordo com o Censo Demográfico feito pelo IBGE (2010), a população brasileira soma um total de 190.755.799 milhões de habitantes, onde 817.963 são indígenas de 305 etnias e 274 línguas indígenas diferentes registradas.

A toponímia é abrangente, não se trata apenas o ato de nomear um determinado lugar, mas ela se estende para demais áreas. Segundo a afirmação de Dick (1990b, p. 119), o conceito tradicional de Toponímia envolve o significado etimológico do próprio vocábulo (do grego *topos*, “lugar” + *onoma*, “nome”), qual seja, o estudo dos nomes de lugares ou dos designativos geográficos, em sua bipartimentação: física (rios, córregos, morros, etc.) e humana, antrópica ou cultural (aldeias, vilas, povoados, cidades, etc.). Ainda, a autora enfatiza que a Toponímia antes de tudo “é um imenso complexo línguo-cultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente”, constituindo-se como “um fato do sistema das línguas humanas”, que revela valores locais presentes ou pretéritos (DICK: 1990b, p. 119).

O estudo toponímico traz a revitalização linguística e cultural de um povo. Dessa forma, contribui para as futuras gerações que darão prosseguimento no ensino da cultura, conhecimentos e saberes indígena através da área toponímica, que é o foco central deste trabalho.

Todo trabalho toponímico constitui um caminho possível para o conhecimento do *modus vivendi* e da cosmovisão das comunidades linguísticas que ocupam um determinado espaço. É nesse momento, que são exteriorizados e evidenciados aspectos sociais, religiosos, antropológicos, organização política e linguística de um determinado grupo. (ANDRADE, 2010, p. 193)

Ainda, se tratando da população indígena que habitam no Estado de Mato Grosso do Sul e de acordo conforme o censo realizado, a Região Centro Oeste é a terceira região do território brasileiro com maior número de concentração de indígenas totalizando oito etnias que são: Atikun, Guaraní, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Kaiowá, Ofaié e Terena.

A maior parte da etnia Terena estão concentradas nos municípios

de Aquidauana, Campo Grande, Dourados, Dois Irmão do Buriti, Miranda, Rochedo, Sidrolândia, entre outros municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

Ressaltado que, de acordo com leituras, pesquisas e artigos já realizadas sobre a concentração de indígenas no território brasileiro, há também indígenas da etnia Terena que habitam no estado de São Paulo na Terra Indígena – TI (Araribá) e no estado de Mato Grosso. De acordo com a afirmação de Cruz (2021), no ano de 2003, a população Terena migrou de Rondonópolis para Peixoto de Azevedo-MT, sendo liderado pelo cacique e vice – cacique. E por dificuldade de acesso, devido ao período de chuvas, a comunidade permaneceu em outra área de aproximadamente 30 hectares doado pelo INCRA à FUNAI próximo ao Distrito de União do Norte, às margens da antiga BR 080, posteriormente esta área ficou denominado de Aldeia Kopentoty.

Ao longo do tempo, muitas famílias indígenas das aldeias de zona rural migraram para centros urbanos em busca de melhoria e qualidade de vida principalmente na educação, saúde e moradia. Já na cidade, os líderes indígenas se organizaram e montaram comissões e foram em busca de parcerias através de políticas públicas para populações indígenas por parte dos municípios e Estado. Assim, foram surgindo várias aldeias indígenas terena de contexto urbano nos municípios citados anteriormente.

Muitas aldeias indígenas terena de zona rural, já receberam o projeto de moradia onde foram construídos casas de alvenaria, mesmo assim, faz parte da cultura tradicional indígena terena preservar as casas tradicionais onde já conviveram por muito tempo, mesmo recebendo as casas construídas de alvenaria através do projeto de moradia, pelo Governo Federal. Ainda, no costume tradicional indígena terena, a maioria dos filhos quando se casam, constroem casas ao arredores da casa do pais e convivem um com o outro. Após o nascimento dos filhos e com o aumento familiar, posteriormente esse determinado lugar torna-se habitada por uma única família.

Com o passar do tempo, e com a chegada da era tecnológica nas aldeias de zona rural, houve um avanço no desenvolvimento e crescimento da aldeia em relação a área tecnológica e digital e também o aumento significativo do uso de produtos eletroeletrônicos. Atualmente, o atendimento da saúde, educação e trabalhos que o cacique e suas lideranças desenvolvem no dia a dia em prol da comunidade dependem das ferramentas tecnológicas como o computador, celulares e a *internet*.

Ao longo dos anos, a forma de vida dos indígenas terena nas aldeias tiveram muitas mudanças, citando como exemplo o tipo de moradia, atualmente pode se observar que há construções de casas de materiais e não apenas casas construídas de capim e pau-a-pique.

Abaixo, serão inseridos imagens de moradia tradicional construída com cobertura de capim e parede fechadas com bambu na aldeia de zona rural e também a moradia indígena terena de centro urbano com construção de casas de alvenaria e cobertura de telhado:

Figura 1: Moradia Tradicional, Aldeia de zona rural, Miranda-MS. Mbokóti – Cachoerinha.



Fonte: Bittencourt (2000).

A imagem a seguir, ilustra o projeto de moradia de casas construídas de alvenaria, cobertura de telhas e janelas brindez na aldeia em contexto urbano.

Figura 2: Aldeia Urbana, Uhé'ekotiúne – (Água Bonita), Campo Grande-MS.



Fonte: Agraer (2021).

De maneira geral, os indígenas terena são conhecidos como agricultores e cultivam principalmente o arroz, feijão, milho e mandioca, alimentos que fazem parte da alimentação nas comunidades, não esquecendo da culinária indígena que são produzidos, a partir da produção das espécies

cultivadas. Ainda, a caça e a pesca faz parte da sobrevivência da cultura dos indígenas da etnia Terena do Estado de Mato Grosso do Sul.

Recentemente, muitas famílias indígenas das aldeias rurais e urbanas começaram a desenvolver projetos para trabalhar no cultivo de hortaliças folhosas e plantas frutíferas. Assim, sendo uma novidade em relação a produção de alimentos, onde, uma parte da produção é vendida em feiras livres, bairros ou vilas próximo das aldeias, mercados, e a outra parte da produção fica reservado para o consumo próprio.

Ainda, faz parte da característica dos indígenas da etnia Terena produzir artesanato com o uso da argila, produção de arco e flechas com o uso de caules da madeira, especificamente o jenipapo. Já a produção de brincos, cocares é feito com penas de aves encontradas em campos aberto e os colares são produzidos através das sementes.

Esse artigo tem por objetivo descrever o significado de nomes de lugares, como cidades e aldeias em contexto urbano e rural, cujos nomes pertencentes à língua terena. Esta área de estudo está voltada especificamente para a área da toponímia, que é uma área ainda pouco pesquisada nas áreas indígenas, mas que representa uma grande importância no contexto indígena, além da valorização da cultura, conhecimentos, saberes tradicionais e identidade indígena.

Essas denominações sobre o significado de nomes de lugares referem-se a uma área conhecido na atualidade como topônimos, que podem abranger demais áreas de estudos, indo além do nome de lugares como cidade, bairros, vilas, aldeias etc.

Essa prática ou arte de colocar nomes de lugares é muito antiga, ou seja, isso já ocorria em meio aos indígenas antes mesmo da invasão do Brasil pelos europeus em 1500, tornando – se um marco naquele determinado período. O ato de nomear é uma estratégia para identificar lugares, a posição geográfica de uma determinada região.

A nomeação dos lugares sempre foi atividade exercida pelo homem, desde os primeiros tempos alcançados pela memória humana. Obras antigas da História e da civilização mundiais colocam essa prática como costumeira, ainda que distinta, em certos pontos do processo denominativo vivido modernamente. (DICK, 1987, p. 96)

A toponímia ou ato da nomeação de um determinado lugar ou de um território indígena, torna-se uma maneira de identificar e diferenciar – se um lugar do outro. Ainda, quando se trata da nomeação de um lugar com palavras na língua indígena, faz se necessário trazer a memória, a

história e a cultura de um povo indígena.

Em relação à origem toponímica, Kantor (2009, p. 40) tem a concepção de que, ao longo da história, cada conquista de terras estabelecia uma nova toponímia, sendo que as coroas e os conquistadores “outorgavam-se o direito de nomear as terras descobertas”, e invocavam o princípio de que “terras não ocupadas não constituíam direito de propriedade” e de que novos territórios deveriam pertencer aos primeiros ocupantes.

A toponímia pode representar um papel importantíssimo na valorização do espaço, valor cultural e histórico de um determinado local ou uma comunidade indígena. A nomeação de lugares fortalece o uso da língua para definir o nome de um determinado lugar, quando se trata da língua indígena, isso torna-se um meio de fortalecimento da cultura indígena terena desse estado.

Ainda, segundo Kantor (2009), o estudo sobre toponímia tem uma grande importância para o análise geográfico quanto a cartográfica, pois os nomes são registros históricos da passagem do tempo na ocupação de um território e a consequente modificação da paisagem com o passar do tempo.

De acordo com Alves (2010), as toponímias, dependendo do contexto em que um indivíduo se insere seja no tempo ou espaço, leva os sujeitos a transcenderem a dimensão física de lugares, de forma que nem o tempo cronológico e nem mesmo as fronteiras físicas que os limitam se tornam barreiras. Isso se remete à fluidez com que a percepção e a experiência levam os sujeitos a se relacionarem com os lugares tornando-se estáveis as sensações que a cada dia os sujeitos imprimem nas espacialidades.

A etnia indígena Terena possui uma vasta área de conhecimentos e saberes tradicionais indígenas oriundos de nossos ancestrais e que na maioria das vezes esses conhecimentos são repassados para os mais jovens através dos anciões, para que esses conhecimentos não sejam extintos com o passar dos anos. Esses conhecimentos indígenas abrange várias áreas como os meios de sobrevivência, a cultura, os costumes, a língua, a arte, a música, a dança, a história, a culinária, a mitologia, os remédios naturais e a crença etc.

Atualmente, muitos lugares possuem nomes de origem indígenas, como cidades, lugares, objetos etc. E a partir desses nomes deram origem ao que chamamos na atualidade de topônimos, dentro do contexto indígena

terena, esses nomes tem o significado na língua materna e que serão traduzidos na língua portuguesa, neste trabalho.

Nas aldeias indígenas terena, algumas escolas indígenas principalmente escolas estaduais, levam o nome de um ancião como nome da escola, que através do seu trabalho em prol da comunidade indígena deixaram um legado para as gerações vindouras. Citando como exemplo, na Aldeia Cachoerinha (Mbókoti) no município de Miranda-MS, a Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, e na Aldeia Lagoinha (KáliLavôna) no município de Aquidauana-MS, a Escola Estadual Indígena Pastor Reginaldo Miguel Hoyeno'ó. Dessa forma, o nome das escolas e os lugares revela os aspectos históricos e culturais de uma determinada comunidade indígena. Assim, essas riquezas tradicionais e históricas devem ser ensinadas para as crianças indígenas para que não seja extinta.

Todos os nomes dos lugares descritos neste trabalho tem a tradução na língua portuguesa e trabalha paralelamente com língua indígena terena, pois através da língua é que se originam um determinado significado dos nomes que são inseridas pelos anciões terena.

O topônimo não é algo estranho à conjuntura sociopolítica e cultural da comunidade. Ao contrário, pode ser considerado um registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social, já que ao nome se incorporam vestígios da identidade e da história desse grupo e, “ao eleger o nome de um lugar, o homem faz uso de suas habilidades linguísticas, associando a denominação a aspectos da realidade da comunidade e agregando a ele motivação, convenção e identificação” (DAL PIZZOL, 2014, p. 17).

A toponímia resgata um pouco da história e a memória de uma comunidade, de um povo, de um determinado lugar, trazendo a identidade de um povo indígena. Ainda, a nomeação de um determinado lugar dada por um ancião indígena sempre estará ligada à cosmovisão e na observação do determinado lugar ou ambiente, sempre levando em consideração as características de um determinado espaço ou território

A toponímia não traz apenas a memória cultural de um povo ou de uma determinada comunidade indígena, como também pode trazer a revitalização da língua, tornando-se significativo para o aprendizado das crianças e para as futuras gerações da etnia indígena Terena do Estado de Mato Grosso do Sul.

2. Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho adotou-se pesquisas e levantamento bibliográfico de artigos relacionado a toponímia, relacionado a nome de lugares como cidades, vilas e aldeias, nomes que atualmente são conhecidos pela sociedade e que foram nomes dados pelos anciões e líderes indígenas da etnia Terena, ou por alguém que tenha tido uma história de vida e de luta naquele determinado lugar.

Este estudo buscou pesquisar sobre o nome de lugares e de aldeias indígenas de contexto urbano especificamente nomes na língua terena no município de Campo Grande-MS como também o nome de algumas aldeias de zona rural nos municípios do interior. A toponímia traz uma reflexão importantíssima sobre a cultura indígena na atualidade, pois com o desenvolvimento e o aumento populacional indígena no Estado de Mato Grosso do Sul, foram surgindo novos lugares e as aldeias que foram sendo construídos tanto de contexto urbano como de zona rural.

O objetivo consiste em descrever os topônimos de lugares, através de históricos culturais indígenas da etnia Terena. Onde, esses nomes trazem consigo todo o processo histórico e cultural de um povo, onde de acordo com a língua falada, deram nomes a lugares e atualmente são reconhecidos pela sociedade.

A pesquisa centrou o estudo dos nomes dados a lugares, aldeias indígenas urbanas e rurais, projetos indígenas para o acesso às aldeias de zona rural, citando como exemplo o nome do projeto que levou o asfalto que dá acesso às aldeias indígenas, no Distrito de Taunay, no município de Aquidauana-MS.

3. Resultados e discussão

A toponímia atualmente é discutida em vários trabalhos e artigos científicos, principalmente quando se trata de nome de lugares, mas quando se refere a trabalhos toponímicos nas áreas indígenas, ainda não se encontra trabalhos desenvolvidos nessa área. Na maioria das vezes muitos desses lugares e aldeias, possuem nomes com significado de palavras indígenas, e são falados constantemente pelos indígenas e não indígenas. E muitas vezes, os não indígenas não sabem o significado do nome dos lugares ou aldeias.

De acordo com os estudos e pesquisas realizadas, a toponímia no

Brasil está ligada a pesquisas históricas, antropológicas e geográficas. Mas ela vai muito além dos estudos do nome de lugares, como cidades, vilas ou províncias. Dentro da área toponímica, há outras subdivisões que encarregam estudar sobre os cursos d'água chamada de hidrônimos, estudo sobre o nome dos lagos conhecidos como estudos dos oceanos, os talassônimos e o estudo dos relevos, os orônimos.

Atualmente é comum no Brasil ter cidades com nome indígenas, e na maioria das vezes, os nomes vem da língua indígena, conhecido como Tupi, ressaltando que a língua tupi, origina – se do tronco linguístico Tupi Guarani. Essa etnia indígena, já não existe mais no Brasil, mas a língua tupi ainda é utilizado no cotidiano pelas pessoas ao pronunciar o nome de algumas cidades brasileiras.

De acordo com Navarro (2013), a modificação da língua tupi, pelos jesuítas nas escolas do Brasil no período colonial, transformou-se em língua geral do Norte conhecido como (nheengatu) e em língua geral do Sul, falada pelos bandeirantes.

A ocupação pelos indígenas de contexto urbano de uma determinada área na cidade, com o passar dos anos tornou-se aldeias indígenas urbana. A origem do nome de algumas aldeias indígenas urbanas na cidade é comumente dado por um ancião indígena.

Cada local recebe o nome, de acordo com as características em que se apresentam, e na maioria das vezes são nomes na língua indígena terena. Abaixo, serão mencionadas alguns lugares e nomes de aldeias de contexto urbano do município de Campo Grande e de municípios do interior, essa nomeação na maioria das vezes foi dado por um ancião, morador da aldeia, que talvez através da observação daquele ambiente conseguiu dar nomes a lugares.

Algumas aldeias urbanas ou comunidade indígenas na cidade de Campo Grande possuem nomesna língua indígena terena, pois a maior parte dos moradores na aldeias são indígenas terena, que migraram para a cidade em busca de melhor qualidade de vida, saúde, educação e moradia e a continuação dos estudos dos filhos.

Analisando o deslocamento dos indígenas, é possível verificar que o contexto urbano revela um novo mundo a esse grupo, possibilitando a reorganização de um modo de vida. O “estar na cidade” traz a possibilidade de uma alternativa econômica, por meio de outras fontes de rendimento (venda de produtos oriundos da aldeia e emprego em atividades informais). A cidade parece ter certo prestígio para alguns grupos locais, principalmente aqueles que ocupam algum cargo administrativo na FUNAI, na

FUNASA e outras instituições que trabalham diretamente “no atendimento as populações indígenas”. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2015, p. 6)

Logo abaixo, estão descritos nomes de algumas aldeias indígenas Terena de contexto urbano situado ao arredores dos bairros da cidade de Campo Grande, como também aldeias de zona rurale também nomes de alguns lugares próximos das aldeias rurais que possuem nome de origem indígena terena, no Estado de Mato Grosso do Sul. As aldeias e lugares que possuem nomes na língua terena e traduzidas na língua portuguesa são:

Nome de aldeias na língua portuguesa	Língua terena	Nome de lugares nas aldeias
Água Azul (aldeia rural)	Hononó'itiúne	Híturí – Planta aquática (taboa)
Limão verde (aldeia rural)	Tonó'itiLimaum	Hunôtiúne – Córrego
Água Branca (aldeia rural)	Hopú'itiúne	OxeneKóho – Caminho do Tuiuiú
Novo Dia (aldeia urbana)	Inámatikáxe	Ukeúne – Olho d'água
Lagoinha (aldeia rural)	Kalilavôna	Mará'oxapa – Paratodal (árvores)
Morrinho (aldeia rural)	Kalimopôï	Ipeáxoti – Local onde as aves trocam as penas
Arara (aldeia urbana)	Paravá	Pânana – Bananal
Água Funda (aldeia urbana)	Upénotiúne	Mêum na Koêru - Campo de papagaios
Água Bonita (aldeia urbana)	Uhé'ekotiúne	Nótoavaka – Riacho ou lagoa, onde se pesca e se banham

A língua não deixa de ser um fator importantíssimo na área toponímica, pois através da língua indígena, fortalece ainda mais a cultura e a identidade indígena terena do Estado de Mato Grosso Sul em meio à sociedade.

Dessa forma, o uso da língua terena diariamente traz a revitalização da língua, para que as crianças sejam ensinadas nas aldeias, sendo assim, uma das maneiras para a preservação e a manutenção da cultura indígena. Ressaltando que não apenas a língua especificamente mantêm a cultura indígena, ela abrange demais áreas como a o grafismo, o artesanato, a dança, a culinária, as crenças, os costumes etc.

4. Conclusão

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, este estudo é

voltado para a toponímia e teve um objetivo de verificar e escrever nomes de lugares e aldeias indígenas de contexto urbano e rural uso da língua indígena, especificamente a língua terena, principalmente na região norte do Estado de Mato Grosso do Sul, onde a maior parte da etnia indígena Terena estão concentrados.

Se tratando da toponímia e com a chegada dos espanhóis e a presença dos missionários Jesuítas no Brasil, houve uma mudança drástica na cultura indígena, a proibição do ensino da língua indígena e o ensino forçado da língua portuguesa. As aldeias e vilas indígenas foram designadas em nome de cidades e vilas com o nomes na língua portuguesa. Com isso, muito nome de lugares nas aldeias perderam seus nomes originais indígenas, assim, levando ao apagamento da toponímia indígena existente naquela época. De acordo com Kantor (2009, p. 54), “obviamente, por trás do debate intelectual sobre os modelos de aculturação civil do indígena, havia uma viva disputa pela exploração das terras, dos recursos naturais, e pelo modo de administrar a mão-de-obra nativa”.

De acordo com a pesquisas e estudos realizados sobre o topônimo no Estado de Mato Grosso do Sul, há uma diversidade de aldeias e de lugares com nomes derivados da língua Terena.

Essa nomenclatura dada a um determinado lugar com palavras indígenas, atualmente torna-se uma referência de um determinado lugar seja na cidade, no campo ou zona rural etorna-se conhecida por muitos ao longo dos anos. Mesmo o nome de um lugar sendo de origem de língua indígena, a maioria das pessoas indígenas ou não indígenas geralmente conhecem os lugares mas não sabem o significado da palavra ou o nome dos lugares.

Nesse sentido, esse presente artigo buscou contemplar o estudo da área toponímica, destacando o nome de lugares e principalmente nomes de aldeias que possuem nome na língua indígena terena, sendo traduzido para a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, K. dos S. *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins – ATITO*. Goiânia: PUC Goiás, 2010. 193p.

ALVES, Juliana Araújo. *Natureza, Sociedade e Cultura: A Amazônia (RE) Inventada a partir de seus topônimos*. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/viewArticle/13975>. Acessado

em: 20 out.2022.

BASTIANI, C. Topônimos, nomes de escola e memória: o léxico como repertório do conhecimento cultural. *DLCV – Língua, Linguística & Amp; Literatura*, 12(2), p. 189-207, 2017. Recuperado de DAL PIZZOL, Elis Viviana (2015). Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves: uma perspectiva onomástico-cultural. Dissertação de Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade. Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000. 157p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 04 nov. 2022.

DAL PIZZOL, Elis Viviana. *Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves: uma perspectiva onomástico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1990. 387p.

GLUSZEVICZ, Ana C.; BORGES, Emilene S.; VIEIRA, Sidney G. Estudo da Geonímia Histórica do Rio Grande do Sul, anotada Com Base no “dicionário Geographico, Histórico e Descriptivo do Império do Brazil, 1885”. In: Encontro Nacional de Geografia, XVI, 2010. *Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos, Crise, Práxis e Autonomia*: Espaços de Resistência e de esperanças. Porto Alegre: UFRGS. 2010.

KANTOR, I. Cartografia e diplomacia: usos geopolíticos da informação toponímica (1750–1850). *Anais do Museu Paulista*, v. 17, n. 2, p. 39-61, São Paulo, dez. 2009. Semestral.

NASCIMENTO, Adir Casaro. VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. *Cordis*. História: Cidade, Esporte e Lazer, n. 14, p. 118-36, São Paulo, jan/jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/>

cordis/article/viewFile/26141/18771. Acesso em: 20 out. 2022.

NAVARRO, E. A. *Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo. Global. 2013.

Outras fontes:

Comunidades Indígenas. Disponível em: <https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>. Acesso em: 26 out. 2022.

Entre palavras. Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1906>. Acesso em: 22 set 2022.

Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo>: Terena. Acesso em: 26 out. 2022.

**TRÁFICO DE PESSOAS E IMPUNIDADE:
UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA DE TEXTOS
DA FOLHA DE S. PAULO**

Débora Teixeira Alves (UESB)

deborafatsus@gmail.com

Liliana de Almeida Nascimento Ferraz (UESB)

liliana.ferraz@enova.educacao.ba.gov.br

Jorge Viana Santos (UESB)

viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

Sabe-se que, ao longo de quase quatro séculos, a América Portuguesa, posteriormente Brasil, recebeu o tráfico de escravizados, o qual, milhares africanos foram trazidos à força como se fossem, naturalmente, escravo. Tal fato ocorreu em consequência do tráfico transatlântico de africanos escravizados que se manteve como um dos principais pilares do sistema escravista, até a declaração jurídica do fim da escravidão através da Lei nº 3.353/1888 (Lei áurea). Entretanto, apesar desse fim jurídico, nota-se a permanência de formas de escravidão e de tráfico no Brasil contemporâneo. Desse modo, neste trabalho objetiva-se analisar, sentidos de *tráfico de pessoas* em funcionamento em textos da imprensa brasileira, especificamente, no jornal Folha de S. Paulo em edições de 2004 a 2022. Procura-se responder à questão: “Que sentidos tem a expressão tráfico de pessoas no jornal de Folha de São Paulo?”. Recorrendo ao quadro teórico da Semântica do Acontecimento, tal como postulada em Guimarães (2002; 2011; 2018) e empregando-se procedimentos enunciativos de análise, objetiva-se demonstrar que, nos textos analisados, materializam-se sentidos de *impunidade* que se relacionam a três aspectos: a) a legislação é branda; b) a legislação não é aplicada adequadamente; e c) quem comete o crime não aparece e/ou não é criminoso.

Palavras-chave:

Tráfico de pessoas. Escravidão contemporânea. Semântica do Acontecimento.

ABSTRACT

It is known that, over almost four centuries, Portuguese America, later Brazil, received the slave trade, which thousands of Africans were brought by force as if they were, naturally, slaves. This fact occurred as a result of the transatlantic trade in enslaved Africans, which remained one of the main pillars of the slave system, until the legal declaration of the end of slavery through Law No. 3.353/1888 (Golden Law). However, despite this legal purpose, forms of slavery and trafficking persist in contemporary Brazil. Thus, this work aims to analyze the meanings of human trafficking in Brazilian press texts, specifically, in the newspaper Folha de S. Paulo in editions from 2004 to 2022. It seeks to answer the question: “What meanings does the expression human trafficking in the Folha de São Paulo newspaper?”. Resorting to the theoretical framework of the Semantics of the Event, as postulated in Guimarães (2002; 2011; 2018) and employing enunciative analysis procedures, the objective is to

demonstrate that, in the analyzed texts, senses of impunity are materialized that are relate to three aspects: a) the legislation is lenient; b) legislation is not properly enforced; and c) whoever commits the crime does not appear and/or is not a criminal.

Keywords:

Contemporary slavery. Event Semantics. Human trafficking.

1. Introdução

A escravidão se caracteriza por sujeitar um ser humano a outro. Sabe-se que a sua origem remonta aos primórdios da história da humanidade. O seu desenvolvimento aconteceu em vários lugares do mundo e de formas distintas. Nesse decurso, conforme Mattoso (1982), nota-se que entre os séculos XVI e XIX, na América portuguesa, posteriormente, Brasil, desenvolveu-se intenso tráfico de escravizados, através do qual, milhares de homens e mulheres africanos foram trazidos à força como se fossem escravos, sendo capturados colocados em condição de objeto, coisa e mercadoria, perdendo assim sua condição humana⁷⁵. Tal fato ocorreu em consequência do comércio transatlântico de africanos escravizados que se manteve como uma das principais bases do sistema escravista, até que, em meados do século XIX, com o desenvolvimento do movimento abolicionista no Atlântico, declarou-se juridicamente o fim do tráfico no Brasil por duas leis⁷⁶, quais sejam: Lei Diogo de Feijó, de 7 de novembro de 1831⁷⁷, e Lei Eusébio de Queiroz (nº 581), de 4 de setembro de 1850⁷⁸. Posteriormente, chegou-se ao fim jurídico da escravidão através da Lei nº 3.353/1888 (Lei áurea).

Entretanto, apesar desse fim jurídico, nota-se a permanência de formas de escravidão e de tráfico no Brasil contemporâneo. Essa permanência se nota através de dois movimentos: primeiro, através da formulação de tratados internacionais e leis nacionais de combate ao tráfico que visam

⁷⁵ Nesse sentido, conforme Mattoso (1982), nas relações sociais que conduziam o sistema escravista brasileiro, o escravo, “inferior” ao senhor, era considerado como uma coisa, pois sua “[...] captura, cativo e venda fizeram dele, em primeiro lugar, uma mercadoria, objeto despossuído de qualquer vontade própria” (MATTOSO, 1982, p. 100).

⁷⁶ Para um estudo semântico detalhado sobre estas 2 leis, ver Santos (2008).

⁷⁷ Foi promulgada com o objetivo de reprimir e extinguir o tráfico de escravizados africanos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm.

⁷⁸ Esta lei teve por principal objetivo proibir definitivamente o tráfico, reforçando a proibição da entrada de africanos escravizados no Brasil, determinada pela Lei Diogo de Feijó (1831) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm.

coibir uma prática que ainda perdura em nossa sociedade. Em segundo lugar, através da circulação de textos que abordam essa temática em jornais brasileiros tais como O Globo e Folha de S. Paulo. Aqui, por recorte, analisaremos textos da Folha de S. Paulo.

A Folha de S. Paulo é um jornal brasileiro editado na cidade de São Paulo, de circulação nacional nas formas impressa e digital. Sua história inicia-se em 19 de fevereiro de 1921, com a fundação do jornal Folha da Noite, em seguida, em julho de 1925, é criada a Folha da Manhã, edição matutina da Folha da Noite, posteriormente, a Folha da Tarde é fundada em 1949. Por fim em 1º de janeiro de 1960, os três títulos da empresa: Folha da Manhã, Folha da Tarde e Folha da Noite, se fundem e surge o jornal Folha de S. Paulo. Nesse interim, em 1995, foi criado o site da Folha⁷⁹, hoje, identificado como site da Folha de S. Paulo.

Assim, levando em consideração que a circulação de textos de jornais brasileiros a respeito do tráfico de pessoas marca na sociedade a continuidade dessa prática e materializam, linguisticamente, esse funcionamento social, este trabalho⁸⁰ toma como objetivo analisar, sentidos de *tráfico de pessoas* em funcionamento em textos da imprensa brasileira. Para tal, aqui, por recorte, consideramos enquanto *corpus* textos do jornal *Folha de S. Paulo* em edições de 2004 a 2022. Para alcançar o objetivo proposto, utilizamos como aporte teórico metodológico os pressupostos da Semântica do Acontecimento postulada em Guimarães (2002; 2011; 2018), mobilizando, sobretudo, os procedimentos enunciativos de análise.

Desta forma, este texto encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos, na qual abordamos fundamentos da Semântica do acontecimento, conforme Guimarães (2002; 2011; 2018) e, também, os conceitos mobilizados na análise, a saber: reescritura, articulação, e domínio semântico de determinação; na segunda, tratamos da caracterização do *corpus* e os procedimentos metodológicos utilizados na análise. Em seguida, apresentamos as análises do *corpus* recortado; e, ao final, nas Considerações finais, abordamos

⁷⁹ Primeiro jornal brasileiro online, e também, o primeiro em tempo real em língua portuguesa. Inicialmente identificado como Folha Online, posteriormente, Folha de S. Paulo. Disponível: https://www1.folha.uol.com.br/institucional/folha_com.shtml?fill=8.

⁸⁰ Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa temático Sentidos de Escravidão, Trabalho e Liberdade e foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Código de Financiamento 001) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB (Projetos APP0007/2016 e APP0014/2016).

os resultados da análise.

2. Pressuposto teórico-metodológicos: semântica do acontecimento

Guimarães (2018), no texto *Semântica: enunciação e sentido*, concebe a semântica como uma ciência que se ocupa do estudo da significação. O semanticista destaca que a “(...) significação é o que se apresenta por aquilo que se diz” (GUIMARÃES, 2018, p. 13-14), dado que, a significação se produz pela enunciação. O autor considera enunciação como “(...) algo que ocorre quando se diz algo. Trata-se, para nós, de um acontecimento, o acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, p. 18-19), que se dá pelo funcionamento da língua num espaço de enunciação. O acontecimento, por sua vez, é definido

[...] como o que faz diferença na sua própria ordem. Esta definição considera, de um lado, que o acontecimento não pode ser visto como algo empírico, como se acontecimento fosse, simplesmente, o fato de que algo ocorre. [...] A definição de acontecimento aqui considerada, diversamente dessa posição empirista, exige que algo seja relacionado a uma certa ordem que lhe atribui uma significação. (GUIMARÃES, 2018, p. 37)

Para o semanticista, cada acontecimento se difere do outro acontecimento, pois organiza uma temporalidade distinta que mobiliza um passado de sentidos diferentes. Conforme Guimarães (2002), o acontecimento enunciativo constitui uma “temporalidade de sentidos”, composta por passado, presente e futuro, sendo que o acontecimento instala sua própria temporalidade: no presente, enuncia; no passado, rememora enunciações, isto é, uma rememoração de sentidos recortada no e pelo acontecimento enunciativo; e, no futuro, é a projeção de sentidos que se estabelece por este enunciado. Nesse sentido, “(...) o acontecimento é sempre (...) um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

Dessa forma, considerando, neste trabalho, a Semântica do Acontecimento, mobilizaremos para as análises propostas, especificamente, os procedimentos enunciativos de produção de sentido, *articulação e reescritura* e a noção de *Domínio Semântico de Determinação* (DSD).

De acordo com Guimarães (2018, p. 80), a articulação refere-se ao modo de relação enunciativa que dá sentido as contiguidades linguísticas. Ela se caracteriza pela relação com os lugares de enunciação agenciados pelo acontecimento. Quanto ao procedimento de reescritura, este, trata-

se “(...) do modo como a enunciação rediz o que já foi dito. Há reescrituração quando um elemento Y de um texto (uma palavra, uma expressão, por exemplo) retoma um outro elemento X do texto” (GUIMARÃES 2018, p. 85).

Por fim, para mostrar a significação de uma palavra, o autor estabelece o Domínio Semântico de Determinação – DSD, que, de acordo com Guimarães (2018, p. 157), trata-se das “(...) relações de atribuição de sentido que podemos encontrar entre as palavras de um texto, ou textos, com aquela que se analisa”. Conforme o semanticista, o DSD representa o sentido de uma palavra, dado pela relação desta palavra com outras no texto em que elas se encontram. Desse modo, chega-se à construção de um DSD pela observação a partir das análises dos modos enunciativos de reescrituração e articulação determinados no texto. Conforme Guimarães (2018, p. 157), para a construção dos domínios semânticos de determinação, graficamente, utiliza-se os seguintes sinais: $\top$, $\perp$, $\vdash$, $\lceil$, em que o elemento que está na ponta determina o elemento que está após o traço; para representar relações de sinonímia, usa-se o seguinte traço: ----- e para representar relações de oposição, utiliza-se o traço contínuo () que divide o DSD, indicando os sentidos de oposição. Assim, através do DSD, observamos as relações de sentido estabelecidas em determinado enunciado.

3. Caracterização do corpus e procedimentos metodológicos

O jornal Folha de S. Paulo, do qual extraímos os textos que constituem o corpus desta pesquisa, trata-se de um periódico que não tem origem recente. Fundada em 1921, é um dos mais influentes jornais diários nacionais de interesse geral, sendo, por isso, formador de opinião pública. Nessa perspectiva, consideramos que tal periódico é um lugar que permite investigações de aspectos relacionados ao tráfico de pessoas no Brasil, especificamente, o sentido de *tráfico de pessoas*. O acesso a esse corpus foi possível através do site da *Folha de S. Paulo*. Disponível: <https://www.folha.uol.com.br/>.

Para a seleção dos textos, consideramos os contextos cruciais de ocorrência da expressão *tráfico de pessoas* para a formação de seus sentidos. Assim, para a análise, buscamos apenas as enunciações que apresentavam articulações ou reescrituras significativas em relação à expressão *tráfico de pessoas*. Desse modo, a partir desse critério, realizamos as seguintes etapas:

- a) Primeiro, selecionamos enunciados utilizando a noção de *recorte* cunhada por Guimarães (2011, 2018), que considera o *recorte* como um fragmento do acontecimento da enunciação;
- b) em seguida, realizamos a *sondagem* (Cf. Guimarães, 2018, p. 75-76) na busca dos enunciados decisivos para a compreensão dos sentidos da forma *tráfico de pessoas*;
- c) e, por fim, fizemos acategorização dos enunciados.

A partir da realização dessas etapas, notamos que, nos textos do jornal analisados, que tratam de *tráfico de pessoas*, materializam sentidos de *impunidade* que se relacionam a três aspectos: a) a legislação é branda; b) a legislação não é aplicada adequadamente; e c) quem comete o crime não aparece e/ou não é criminoso. Feitas essas considerações, passemos, então, à análise e discussão

4. Análise e discussão

Consideremos como excertos, textos referentes ao tráfico de pessoas publicados na Folha de S. Paulo entre 2004 e 2022.

4.1. A legislação é branda

Observemos o excerto 1:

Excerto 1

Para EUA, Brasil falha no combate ao tráfico

[...] A **impunidade** continua a ser o problema mais grave do Brasil quando se fala de **tráfico de pessoas** para exploração sexual ou trabalhos forçados. [...] Os EUA insistem que a legislação dá um **tratamento brando** aos traficantes [...] (Folha de S. Paulo, Cotidiano. São Paulo, 2005). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0406200514.htm>.

Nesse excerto, o substantivo *impunidade* aparece articulado à forma verbal *continua* que dá ideia de uma prática em seguimento, ou seja, que acontecia em um contexto específico e que, atualmente, permanece. A palavra *impunidade* aparece também predicada pela sequência *problema mais grave*, uma definição que caracteriza a *impunidade*, veiculando o sentido de que *tráfico de pessoas* está relacionado a ineficácia quanto a punição ao crime. Na sequência, a expressão *tráfico de pessoas* aparece articulada aos termos exploração sexuais ou trabalhos forçados. O uso da

conjunção coordenativa alternativa **ou** determina o sentido de alternância entre finalidades do crime de *tráfico de pessoas*. E por fim, o seguimento **tratamento brando** pode ser entendido como reescritura de **punição**, que caracteriza a forma como o traficante é punido. O adjetivo **brando** que se articula a palavra **tratamento** produz o sentido de punição leve.

4.2. a legislação não é aplicada adequadamente

Para a análise da segunda relação de sentido percebida nos textos, vejamos o excerto 2:

Excerto 2

Para EUA, Brasil falha no combate ao tráfico

Os EUA insistem que [...] sua aplicação (legislação) é "**inadequada**", o que resultou em só três condenações de abril de 2004 a março de 2005 no país [...] (Folha de S. Paulo. Cotidiano. São Paulo, 2005). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0406200514.htm>.

Nesse excerto, o pronome **sua** é uma reescritura de **legislação** que, por sua vez, articula-se por incidência ao termo **aplicação** que é adjetivado por "**inadequada**". Desse modo, esse funcionamento leva-nos a compreender que o sentido de **tráfico de pessoas** relaciona-se a **impunidade**, pois ao mesmo tempo que a legislação **brasileira** configura-se como um meio ineficaz de combate ao crime ela também não é aplicada adequadamente.

4.3. Quem comete o crime não aparece e/ou não é criminoso

Nos textos analisados, percebemos um silenciamento à respeito de quem comete o crime de tráfico de pessoas. Vejamos tal funcionamento na análise de dois excertos:

EXCERTO 3

Estudo mostra a situação do tráfico de mulheres no Brasil

O Ministério da Justiça e o Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime divulgaram nesta quarta-feira o primeiro diagnóstico da situação brasileira no **tráfico de mulheres** para fins de exploração sexual. O estudo revela o perfil de vítimas e aliciadores. [...] De acordo com o estudo, grande **parte dos aliciadores é composta por empresários** que atuam em diferentes negócios, como casas de shows, comércio, agências de encontro, bares, agências de turismo e salões de beleza. (Folha de S. Paulo. Cotidiano. São Paulo, 2004). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u94488.shtml>.

Nesse excerto, a expressão **tráfico de mulheres** articula-se por incidência a expressão **exploração sexual**, levando a interpretação de principal finalidade desse crime. Ademais, essa especificação é materializada pelo adjetivo **sexual**, o qual, refere-se à prostituição feminina, prática que vai muito além da comercialização do sexo, pois corresponde a uma série de questões relacionadas a figura feminina na sociedade, ao machismo, a relações de poder etc. Por fim, nota-se que **aliciador** é reescrito como **empresários** e não como criminoso. Percebe-se, nesse enunciado, que quem pratica o crime de **tráfico de pessoas** são **aliciadores** e **empresários** e não criminosos e bandidos.

Vejamos como isso ocorre no excerto 4:

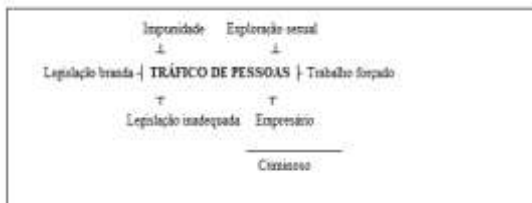
EXCERTO 4

[...] Segundo o Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime, muitas das vítimas são aliciadas **por falsas promessas de emprego e de melhoria nas condições de vida**. (Folha de S. Paulo. Cotidiano. São Paulo, 2004). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u94488.shtml>.

Nesse enunciado, o verbo **ser** articulado a predicação [...] **por falsas promessas de emprego e de melhoria nas condições de vida** apresenta uma oração na voz passiva em que o agente da ação não é uma pessoa, mas sim, os meios utilizados por ela. Infere-se a partir dele que as mulheres traficadas são vítimas das falsas promessas, e não, do criminoso que as proferem. Mais uma vez, nota-se o apagamento de quem comete o crime. Quem são os responsáveis por fazer falsas promessas? Ademais, é possível inferir que os meios utilizados pelos aliciadores apontam para a vulnerabilidade das vítimas, a pobreza, as desigualdades econômicas e sociais existentes no Brasil.

Assim, a partir das relações de sentidos observadas, chegou-se à construção do seguinte DSD:

Figura 1: DSD da palavra tráfico de pessoas nos textos analisados



Fonte: Elaboração própria.

Levando-se em conta as relações de sentido apresentadas, o DSD pode ser entendido da seguinte forma: o termo *tráfico de pessoas* está sendo determinado por *legislação branda*, *impunidade*, *exploração sexual*, *trabalho forçado*, *legislação inadequada* e *empresário*. Nota-se que o termo *empresário*, nesse funcionamento, mantém uma relação de antonímia com a palavra *criminoso*.

5. Considerações finais

A partir do que foi exposto, nos textos analisados, materializam-se sentidos de *tráfico de pessoas* que se relaciona com a impunidade. Essa relação se dá sob três aspectos: a) a legislação é branda, pois apresenta-se de forma deficiente: nota-se que nos textos em que há menção à legislação, esta aparece adjetivada como ineficiente, e o tráfico de pessoas é classificado como crime protegido; b) a legislação não é aplicada adequadamente, uma vez que não há meios suficientes que promovam a identificação, proteção e assistência às vítimas; c) quem comete o crime não aparece e/ou não é criminoso, visto que há, nos textos analisados, um apagamento sobre quem comete o delito, isto é, o criminoso não é citado, e, quando o é, aparece nomeado como empresário, negociante, etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831. *Lei Diogo Feijó*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. *Lei Eusébio de Queirós*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. *Lei Áurea*. Rio de Janeiro-RJ, mai. 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

GUIMARÃES, E. *Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas: Editora RG, 2011.

_____. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas: Pontes, 2018.

_____. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SANTOS, J. V. *Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008.

WASHINGTON, de Iuri Dantas. Para EUA, Brasil falha no combate ao tráfico. *Folha de S. Paulo*. Cotidiano. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0406200514.htm>. Acesso em: 21 de outubro de 2022.

Outras fontes:

Folha de S. Paulo. *Estudo mostra a situação do tráfico de mulheres no Brasil*. Cotidiano. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u94488.shtml>. Acesso em: 21 de outubro de 2022).

Folha de S. Paulo. *Estudo mostra a situação do tráfico de mulheres no Brasil*. Cotidiano. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u94488.shtml>. Acesso em: 21 de outubro de 2022.

Folha de S. Paulo. *História da Folha*. São Paulo. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/institucional/historia_da_folha.shtml?Fill=4. Acesso em: 21 de outubro de 2022.

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E APRAXIA
DA FALA: AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO
NUTRICIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)

fabriziadias@hotmail.com

Yasmim Fonseca (UENF)

yasmimfpaes@hotmail.com

Moniki Aguiar Denucci (UENF)

moniki_denucci@hotmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

Os enigmas do Transtorno do Espectro Autista têm sido estudados em suas mais variadas vertentes. No entanto, há um número reduzido de estudos voltados para a alimentação de crianças autistas, como eles reagem a seletividade dos alimentos durante as refeições, e, principalmente, a respeito de como é realizado o processo de inserção de uma alimentação saudável que possa contribuir para os aspectos relacionados às dificuldades sensório-motoras dessas crianças. As crianças autistas costumam apresentar dificuldades no desenvolvimento da linguagem relacionadas à apraxia da fala. Nesse sentido, esta pesquisa visa demonstrar as contribuições da avaliação nutricional no desenvolvimento da linguagem de crianças autistas. Este estudo é de cunho qualitativo, pautado na revisão bibliográfica, com autores que dialogam sobre a temática proposta.

Palavras-chave:

Linguagem. Avaliação Nutricional. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The enigmas of the Autistic Spectrum Disorder have been studied in its most varied aspects. However, there is a small number of studies focused on the feeding of autistic children, how they react to food selectivity during meals, and, mainly, on how the process of insertion of a healthy diet that may contribute to the aspects related to sensory-motor difficulties of these children is carried out. Autistic children usually present difficulties in language development related to apraxia of speech. In this sense, this research aims to demonstrate the contributions of nutritional assessment in the language development of autistic children. This is a qualitative study, based on literature review, with authors who discuss the proposed theme.

Keywords:

Language. Nutritional Assessment. Autistic Spectrum Disorder.

1. Introdução

Em 2017 Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um afeta 1% da população mundial (Cf. ONU News, 2017). O transtorno vem sendo estudado nas suas mais variadas vertentes e os seus enigmas gradativamente sendo desvelados pela ciência. O TEA, frequentemente, está associado à apraxia da fala, à linguagem e à seletividade alimentar. Esta correlação não poderia ser diferente já que os critérios diagnósticos envolvem déficits na comunicação e na interação social, com questões sensoriais relacionadas ao quadro.

Dessa forma, esta pesquisa visa demonstrar as contribuições da avaliação nutricional no desenvolvimento da linguagem de crianças autistas, ressaltando a importância da alimentação saudável e um alerta a respeito de como é realizado o processo de inserção de uma alimentação saudável que possa contribuir para os aspectos relacionados às dificuldades sensorio-motoras e de linguagem dessas crianças. Nesse processo, realça-se ainda a relevância de uma equipe multidisciplinar, incluindo o nutricionista como o profissional-chave nos aspectos que tangem as questões alimentares. Este estudo é de cunho qualitativo e a metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, pautada em autores que dialogam com a perspectiva da avaliação nutricional e desenvolvimento da linguagem em crianças autistas.

2. Transtorno do espectro autista e linguagem

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que envolve prejuízos na comunicação e interação social. Além disso, as pessoas autistas apresentam comportamentos restritos repetitivos e estereotipados.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, descreve o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, com aspectos e características individuais que a nível global norteiam os profissionais da saúde para o diagnóstico do transtorno:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, 2014, p. 32)

Existem três níveis de gravidade, que expressam às necessidades apresentadas pelo indivíduo com TEA em termos de comunicação e interação social: “1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial”. Dessa forma, o indivíduo com TEA, de acordo com o seu nível precisará de mais ou menos suporte de equipe multidisciplinar e apoio no campo acadêmico. (DSM-V, p. 36)

Cunha (2017) ressalta que “a linguagem é um dos comprometimentos que mais levam esses indivíduos ao diagnóstico” e afirma que:

[...] além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia (CUNHA, 2017, p. 27)

Nesse contexto, Neiva (2013, p. 490) ressalta os pensamentos de Saussure de que “a língua é um fato social, que as pessoas adquirem por meio das vivências sociais”, portanto, a linguagem é constituída por meio de uma língua, que tem natureza social universal e é expressa sistematicamente em padrões deliberados pela sociedade. O autor ainda realça Chomsky em sua definição de linguagem:

[...] a linguagem é um sistema formal caracterizado por transformações internas, cujas regras compõem a sintática e a gramática. O uso contextual da linguagem é uma dimensão completamente ignorada pela teoria chomskiana. No modelo de Chomsky, a linguagem não é a atualização mecânica de um sistema de regras, mas um processo criativo que permite produção e a interpretação de um número infinito de sentenças que nunca foram ouvidas anteriormente pelos falantes. [...] Recentemente, Chomsky defendeu a ideia de que a linguagem deve ser descrita em termos de um conjunto finito de princípios (regras gramaticais) e parâmetros (marcadores) que são ligados ou desligados pelos usuários da língua. Os dois mecanismos formais complementam-se na mente dos falantes. (NEIVA, 2013, p. 98)

Contrapondo os pensamentos de Saussure sobre linguagem, é descrito em Marcondes (2014), as ideias de Bakhtin:

[...] uma criação coletiva que se dá no diálogo entre o “eu” e o “outro”. A interação entre interlocutores é, portanto, o princípio fundador da linguagem. A subjetividade dos interlocutores certamente é decisiva para a existência dos atos de fala. No entanto, Bakhtin diz que até mesmo essa subjetividade é construída em um processo social e histórico. Nenhuma subjetividade escapa completamente a seu espaço social e a seu tempo histórico. (MARCONDES, 2014, p. 297)

Para Bakhtin (1929), a língua é fundada na interação social, logo, o autor ressalta a importância da comunicação social que é construída em

um processo que envolve subjetividades entre os interlocutores.

Dessa forma, o sujeito deve se render às condições e moderações prescritas pelo contexto que está inserido com seus interlocutores. Assim, somente seguindo os sistemas linguísticos, os costumes e a cultura, que as intenções são alcançadas com plenitude em seu meio social (OLIVEIRA, 2008).

Nos estudos de Jakobson (1960), são contemplados os aspectos funcionais da linguagem de forma que o ato de comunicação verbal possa ser realizado adequadamente, dentro os quais o autor destaca: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código.

Assim, destaca-se que essa área está além do formalismo gramático ou da ligação existente entre símbolo e objeto. A partir do panorama apresentado, percebe-se que a linguagem pode ser vista como algo muito maior do que apenas informar, mas como ferramenta social que envolve as pessoas e seus contextos, produzindo efeitos práticos.

Nesta perspectiva, é relevante mencionar a respeito do desenvolvimento gradativo da linguagem. Sendo assim, em uma primeira etapa da aquisição da linguagem, denominada de pré-linguística de acordo com Gomes & Terán (2014), vai aproximadamente até os doze meses de idade, em que as manifestações da criança se configuram por meio do choro, reações a ruídos fortes, arrulhos, balbúcio, subsequentemente passam a emitir sons variados que ainda não são parte da linguagem falada. Aos seis meses de idade, a criança já consegue fazer um diálogo vocal, repetindo sons ouvidos de adultos. Ao aproximar-se dos dez meses de idade, a criança começa a repetir os monossílabos como “pa, pa” ou “ma, ma”, sendo considerados esboços das primeiras palavras (Cf. GOMES; TERÁN, 2014).

Gomes & Terán (2014), apontam que na etapa linguística, há a construção da linguagem propriamente dita e que entre doze e quinze meses vão surgindo as primeiras palavras significativas e intencionais. Dessa forma, a criança inicia uma interação maior com o adulto em termos de escuta e repetição. Com isso, a criança passa a ter um modelo sonoro similar ao que ela emite, fazendo com que haja desenvolvimento fonético em suas emissões posteriores.

Nesse contexto, a criança autista se afasta do desenvolvimento da linguagem típica, pois muitos dos marcos do desenvolvimento da linguagem não acontecem ou há significativos atrasos (Cf. HAGE; PINHEIRO, 2018). Panciera *et al.* (2019), destaca estudos que demonstram que não há

prejuízo no desenvolvimento da linguagem em crianças autistas nos aspectos sintático, morfológico e fonológico da língua. No entanto, existem déficits importantes na dimensão da pragmática, que são percebidas no decorrer do desenvolvimento da criança.

Neste cenário, observa-se que a linguagem é gradativamente construída desde o nascimento, requerendo em sua aquisição a coordenação de diversas funções e aptidões, a intervenção de diversos órgãos e ainda à evolução e a maturação cerebral. Além disso, todo processo está intimamente ligado com a coordenação dos órgãos fonoarticulatórios e com os progressos no desenvolvimento psicomotor, bem como com a evolução cognitiva (Cf. GOMES; TERÁN, 2014). Nesse contexto, é relevante conhecer o conceito de Apraxia da Fala, para melhor compreensão da correlação entre os temas.

A apraxia da fala foi descrita pela primeira vez por Darley, em 1969, no encontro da American Speech and Hearing Association (ASHA). Para Darley (1978), a Apraxia da Fala se define como uma desordem da articulação que devido a uma lesão cerebral, causa perdas na musculatura da fala e nas habilidades de sequenciamento dos movimentos que produzem de forma espontânea fonemas ou o seu sequenciamento. Contudo, os autores ressaltam que não há fraqueza ou lentidão expressivas ou mesmo falta de coordenação dos referidos músculos no que tange os movimentos reflexos ou automáticos. Dessa forma, pode-se entender a Apraxia da Fala como um distúrbio que afeta a capacidade motora para reproduzir e sequenciar os sons da fala, dificultando, assim, o desenvolvimento e a aquisição da linguagem de forma adequada.

2.1. As contribuições da avaliação nutricional no desenvolvimento da linguagem

A avaliação do estado nutricional é uma das etapas fundamentais, relacionadas a estudos sobre qualquer criança em processo de desenvolvimento, seja do cognitivo, corporal e comportamental. É importante para acompanhar se seu processo de crescimento está afastado do padrão ou outros fatores em que são detectadas algumas doenças que a levam a impedir seu crescimento e desenvolvimento, podendo ser afetado por condições sociais desfavoráveis e afetar também as pessoas que cuidam do indivíduo com TEA, pois as crianças autistas, possuem um estilo de vida, diferentes das outras crianças (Cf. ZUCHETTO, 2011).

De acordo com Mann e Truswell (2011), a avaliação nutricional vem se tornando uma ferramenta importante na atualidade, principalmente por sua função na etiologia de doenças crônicas que vem ocorrendo com mais frequência no período infantil, tais como, obesidade, doenças cardiovasculares, o câncer e outras. Em consonância com Martins (2008), a avaliação nutricional se tornou importante, pois analisa e apresenta os indicadores presentes no estado nutricional, indicando a existência ou risco de um processo mórbido nutricional.

A avaliação nutricional como um processo gradativo, que é realizado somente por nutricionistas, com o objetivo de identificar o estado nutricional que o paciente se encontra. A avaliação nutricional, é o principal caminho para todas as atividades desenvolvidas em nutrição, se tornando o início, meio e fim para todos os indivíduos saudáveis e os doentes, sem tornando um método eficaz que abrange toda a coleta de informações iniciais, mas também a reavaliação periódica (Cf. GOMES, 2018).

De acordo com Mello (2002), a importância da avaliação nutricional nas crianças é o primeiro passo significativo para avaliar se o crescimento está de acordo com os padrões esperados, pois facilita na hora de propor intervenções nutricionais de combate, fortalecimento e adequadas ao resultado. É um instrumento diagnóstico, pois mede de diversas maneiras as condições nutricionais presente no organismo, que são determinadas pelos processos de ingestão e absorção de nutrientes, sendo assim, a avaliação nutricional determina o estado nutricional de cada paciente, que é o resultado entre a ingestão e perda de nutrientes em que ele apresenta. O estado nutricional de uma pequena população, demonstra a sua qualidade de vida, e não existe uma forma de reduzir a desnutrição, se ela não for diagnosticada da maneira correta e por profissionais. Sendo assim, quanto mais populações se reavaliarem sobre seu estado nutricional, mais chances precoces teremos para diagnosticar as doenças presentes.

Pensando na avaliação do estado nutricional infantil, sabe-se que não existe métodos totalmente sem críticas, principalmente se tratando de crianças saudáveis, como de crianças com alguma doença crônica. Atualmente, existem diversos métodos para se avaliar o estado nutricional, tais como acompanhamento médico direcionado, exames de rotina e questionários. O questionário mais utilizado é a Avaliação Subjetiva Global (ASG), por ser aquele que melhor atende ao problema nutricional detectado, seja em uma parcela da população, ou individualmente.

De acordo com Abreu (2001), a alimentação tem como objetivo

satisfazer as necessidades nutricionais de todo ser humano, possibilitando em cada um o desenvolvimento de suas atividades cognitivas, biológicas, sociais e culturais, que o possibilita estar em constante socialização.

As primeiras experiências nutricionais de um indivíduo não são atribuídas a nenhuma relação ao seu peso na fase adulta, pois interferem diretamente na construção de uma proteção a determinadas doenças crônicas, que possivelmente venham a se desenvolver na fase adulta. Por isso, a importância de sempre procurar uma ajuda médica para averiguar em que estado nutricional seu organismo se encontra, fazendo um acompanhamento nutricional, para estar dia a dia com a alimentação saudável e com o próprio organismo funcionando corretamente e produzindo cada vez mais, a proteção que o corpo humano necessita.

Conforme Williams e Wrught(2008), “não há nenhuma cura completa conhecida para o Autismo, usando-se a medicina tradicional, fisioterapia ou homeopatia” (p. 296). Mas, cuidar da alimentação, como foi salientado, contribui para o desenvolvimento de aspectos comportamentais, que chegam ao cognitivo e produzem novos comportamentos.

É importante ressaltar, que a nutrição e a alimentação, são duas aliadas para a proteção da saúde humana. Uma alimentação saudável, garante os benefícios necessários para conduzir da melhor maneira o bem-estar de muitas pessoas, sejam elas do esporte, da academia e principalmente todos que compõem a sociedade. A alimentação possibilita a expansão e ampliação humano com qualidade e resistência. E a nutrição se torna uma aliada, para fazer com que os indivíduos se conscientizem cada vez mais, sobre ter uma alimentação saudável e balanceada, sem recorrer totalmente as academias e acompanhada por um especialista. Um corpo bem alimentado e contendo as principais fontes de energia e proteínas, se torna cada vez mais imune as variadas doenças crônicas que a cada dia vem aumentando (Cf. LAMA, 2022).

Nesse contexto, de acordo com Leite et. al (2019), o funcionamento nutricional dos indivíduos autistas é bem complexo, pois é preciso diagnosticar a carência nutricional que cada indivíduo apresenta, bem como suas deficiências nutricionais que são originadas pelo próprio transtorno. A presença de comorbidades também pode influenciar diretamente a essa carência nutricional, precisando ser identificadas por exames e acompanhamento médico.

De acordo com Santos (2020), as deficiências mais presentes em pessoas com Autismo são as vitaminas de complexo B, como a B1, B3,

B5, B6 e B12, além as vitaminas C e A que fazem a produção da imunidade contra as doenças crônicas e ainda a falta do zinco, magnésio e outros.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, inicia-se o processo de apresentação da alimentação em que ela irá utilizar, para isso a família apresenta uma gama de alimentos com diferentes texturas, sabores e cores diferenciadas e que são aceitos com naturalidade. Para a criança autistas, essa variação na alimentação se torna um desafio para a família, pois as crianças são mais seletivas e resistentes a se permitir conhecer algo novo. Dessa forma, algumas crianças criam um bloqueio, conhecido como seletividade alimentar, que é característico da própria condição e que acaba por frustrar as novas experiências alimentares. O comportamento apresentado pelos autistas, como a repetição, o interesse restrito e as questões sensoriais, influenciam diretamente na seleção dos alimentos a serem apresentadas a eles, o que dificulta o consumo de nutrientes essenciais como as vitaminas já apresentadas, fazendo com que o seu estado nutricional se torne inadequado (Cf. LAZARO, 2016).

Para os autistas, acontece três aspectos que se tornaram marcantes na alimentação, principalmente na hora das refeições cotidianas, que são, a seletividade marcada pela pouca variação em seus cardápios, causando carências nutricionais, a recusa é um outro aspecto, pois mesmo que aconteça a seletividade, algumas crianças se recusam a ingerir determinados alimentos que são fundamentais para não entrar em um quadro de desnutrição calórico-proteica e ao mesmo tempo não ocorrer a indisciplina alimentar (Cf. CERMAK; CURTIN; BANDINI, 2010).

Portanto, é fundamental estar em acompanhamento com os médicos indicados e com nutricionistas, pois a alimentação dos autistas deve ser cautelosa sobretudo contendo alimentos saudáveis e ricos em fontes de vitaminas.

Ao pensar sobre dieta complementar para o recém-nascido, o leite materno é o mais importante alimento para eles, uma vez que contém os nutrientes necessários, além de produzir imunoglobulinas que são responsáveis por garantir o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças, garantindo sua evolução intestinal e sua defesa imunológica, protegendo todos os tecidos de uma infecção bacteriana a todos os órgãos. Portanto, a amamentação é uma das principais formas de evitar doenças que afetam o sistema nervoso central das crianças (Cf. SELIM ME; AYADHJ LY, 2013).

Segundo Papalia e Feldman (2000), no período da década de 80, iniciam-se os estudos sobre as grandes quantidades de aminoácidos e peptídeos (os peptídeos são biomoléculas formadas por dois ou mais aminoácidos), com o início da alimentação que se origina no sangue, no líquido cefalorraquidiano (que é um fluido corporal que normalmente flui através do sistema nervoso central, que pode ser encontrado entre o crânio e o cérebro) e na urina de autistas. Esses estudos trouxeram algumas hipóteses sobre uma possível relação entre o autismo e os distúrbios de metabolismo proteico.

As crianças autistas manifestam alguns sintomas gastrointestinais sendo elas, vômitos, diarreia, emagrecimento, rigidez a alguns alimentos, dor abdominal e outras (Cf. GONZALÉZ *et al.*, 2005). Portanto, para evitar a presença desses sintomas com frequência, é preciso eludir a ingestão de glúten, encontrado em alimentos como trigo e aveia, para evitar uma consequência grave ocasionada na vilosidade da membrana intestinal, que são as dobras intestinais, que resultam em uma má absorção de nutrientes após a sua digestão (Cf. MAHAN; STUMP, 2005).

Desta forma, crianças, adolescentes e adultos com autismo, dependem de uma dieta especial, realizada mediante intervenções nutricionais que são pensadas de modo que não possua insuficiência, como a presença de alergias alimentares, a presença e/ou ausência de vitaminas que podem comprometer os sintomas do autismo, principalmente em relação ao organismo intestinal. Sendo assim, alguns pais e profissionais pensam em uma abstinência de glúten e caseína, mas acrescentam a importância de a dieta conter vitamina B6 e magnésio, para oferecer as crianças e adolescentes autistas (Cf. GONZALÉZ *et al.*, 2005).

O glúten e a caseína provocam algumas sensações nas crianças autistas, tornando-as hiperativos, com falta de atenção e aumenta a alteração na interação. Outros estudos trazem relatos das crianças autistas que adotaram uma dieta que não contém o glúten e caseína apresentam melhora em seus sintomas (Cf. DE CARVALHO, 2012).

Ao pensar em um novo modelo de plano alimentar para as crianças autistas, é preciso envolver todos os familiares e pessoas próximas, que convivem com elas, para que as mesmas pessoas possam contribuir com as mudanças e assim fazer com que o resignado receba da melhor maneira as modificações necessárias à sua rotina. É importante dizer que ao iniciar as primeiras mudanças, vem junto as dificuldades, pois envolvem a questão financeira, culturais e de preferencias dos indivíduos, mas a resiliência

é a palavra-chave para conseguir êxito.

Nesse aspecto, o desenvolvimento da linguagem de crianças autistas pode ser beneficiado com uma boa avaliação nutricional e com um consumo de alimentos que propiciem condições cognitivas apropriadas ao trabalho de profissionais que interagem com essas crianças.

3. Considerações finais

Na condição de ser humano, a fala é o meio pelo qual as pessoas se expressam de acordo com os comportamentos observados no meio em que vive, fazendo-se compreender e ser compreendido. A beleza da língua é ratificada na diversidade!

Dessa forma, a linguagem vista pelos autores como algo de natureza social, disponível universalmente por meio da língua. A linguagem é dada como um grupo de regras que possibilitam regular e explicar a utilização intencional da fala, em um contexto social compartilhado por falantes e ouvintes. As pessoas autistas fazem parte de uma comunidade de fala por terem uma forma padrão de falar e compreender o seu interlocutor. Os atrasos no desenvolvimento da linguagem, que podem ser devido a condições relacionadas à Apraxia da Fala ou às próprias características inerentes ao transtorno, são questões que com acompanhamento adequado de profissionais da saúde, incluindo o nutricionista podem ser gradativamente favoráveis a um prognóstico promissor da pessoa autista.

Portanto, reitera-se a importância de uma alimentação regrada para as crianças, bem como uma visita frequente aos profissionais da nutrição, para uma avaliação nutricional, com o intuito não somente de verificação de características que possam indicar questões relacionadas ao Autismo, mas ainda para os já diagnosticados com o transtorno estarem em constante vigilância sobre a sua qualidade de vida. Recomenda-se ainda iniciar de forma gradativa o incentivo das atividades físicas, envolvendo as crianças e adolescentes cada vez mais para irem desenvolvendo a questão comportamental e social entre os seus pares desde cedo.

Assim, ter uma dieta saudável, rica em nutrientes e vitaminas necessárias para manter seu estado nutricional em dia, acompanhado sempre de um médico especialista e o contato direto com o nutricionista para estar e constante avaliação do seu organismo, pois a maturidade intestinal tem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos autistas. Dessa forma, é preciso que a família esteja em constante preparo,

juntamente a uma equipe de profissionais que acompanharão o indivíduo na sua rotina diária, nos seus exercícios físicos, na montagem de sua alimentação, a cada situação nova, avanços e descobertas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, EdeliSimioni de et al. Alimentação mundial: uma reflexão sobre a história. *Saúde e sociedade*, v. 10, p. 3-14, 2001.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CERMAK, Sharon A.; CURTIN, Carol; BANDINI, Linda G. Seletividade alimentar e sensibilidade sensorial em crianças com transtornos do espectro do autismo. *Journal of the American Dietetic Association*, v. 110, n. 2, p. 238-46, 2010.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DARLEY, Aronson.; Apraxia para elhabla: deficienciaenlaprogramación motora delhabla. In: Darley FL, Aronson AE, Brown JR. *Alteraciones motrices del habla*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana; 1978. p. 248-65.

GOMES, Mel Maria Assunção. *Terapia nutricional no estado de Minas Gerais: Avaliação de qualidade*. Porto Alegre. ArtMed. 2018.

GOMES, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. Cultural. São Paulo, 2014.

HAGE, Simone.; PINHEIRO, Lorena Adami da Cruz. Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. In: LAMÔNICA, C.A.D.; BRITTO, O.B.D. *Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas*. BookToy, São Paulo, 2018.

JAKOBSON, Romam. Linguística e poética. In: _____. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1970, p. 123. (título original, 1960).

LAMA, Gabriel. *Do bem-estar à alta performance: como alcançar e manter uma alta performance profissional com base em uma perspectiva multidimensional do bem-estar*. Literare Books, 2022.

LÁZARO, Cristiane Pinheiro. *Construção de escala para avaliar o comportamento alimentar de indivíduos com transtorno do espectro do*

autismo (TEA). 2016.

LEITE, Mikaelly Arianne Carneiro *et al.* *Intervenção Nutricional no Transtorno Espectro do Autismo*. 2019.

MANN, Jim; TRUSWELL, Stewart. *Nutrição humana*. Rio de Janeiro-RJ: Guanabara Koogan, 2011.

MARCONDES, C. F. *Dicionário da Comunicação*: 2. ed. São Paulo, Paulus, 2014.

MELLO, Elza Daniel de. O que significa a avaliação do estado nutricional. *Jornal de Pediatria*, v. 78, p. 357-8, 2002.

NEIVA, Eduardo. *Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia*. São Paulo: Publifolha, 2013.

PANCIERA, Sara Del Prete *et al.* Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. *Psico*, v. 50, n. 4, p. e30603-e30603, 2019.

SANTOS, Pábula Rocha dos. *A Influência da alimentação em crianças com transtorno do espectro autista no Brasil*. 2020.

SELIM, M. E.; AYADHJ, L. Y. Possível efeito benéfico do aleitamento materno e da absorção de colostro humano contra a doença celíaca em ratos autistas. *Mundo J. Gastroenterol*, v. 19, n. 21, p. 3281-90, 2013.

SILVA, Daniel do Nascimento. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. *DELTA*, v. 30, n. 1, p. 161-79, São Paulo, 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502014000100_009. Acesso em: 29 jun. 2021.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. *Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

ZUCHETTO, Angela Teresinha; MIRANDA, Talita Barbosa. Estado nutricional de crianças e adolescentes com deficiências. *Revista Digital*, v. 16, n. 156, Buenos Aires, 2011.

Outras fontes:

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V* (American Psychiatric Association – M.I.C. Nascimento *et al.*, Trad); 5.

ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. News de Nova York, 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>. Acesso em: 14.06.2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10* (versão em português da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). Porto Alegre: ArtMed, 1993.

UMA ABORDAGEM SEMÂNTICA SOBRE O ESTUDO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA SALA DE AULA

Elany Mirian da Silva dos Santos Aragão (UEMASUL)

elanyaragao.20190004722@uemasul.edu.br

Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)

sonianogueira@uemasul.edu.br

RESUMO

O estudo tem como objetivo geral refletir acerca da significação e mudanças de sentidos em textos do livro didático de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. E, entre os objetivos específicos: analisar a significação e mudanças de sentidos presentes nas expressões idiomáticas, em textos literários e não literários do livro didático do Ensino Fundamental. O *corpus* é constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa “Singular & plural”, de Balthasar e Goulart (2018), do 6º ano, adotado em uma escola da rede pública de ensino. A pesquisa é qualitativa e documental, e seu embasamento teórico em Semântica tem como expoentes Ferrarezi Junior (2019) e Ilari (2019). Nesse sentido, o estudo possibilita a discussão sobre como ocorre e como o professor pode melhor mediar o processo de ensino para os alunos de escolas públicas. Esta pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEXT, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, vinculada à Linha de Pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA. A pesquisa tem como resultado a identificação de expressões idiomáticas no gênero “crônica” presente no livro didático.

Palavras-chave:

Expressões idiomáticas. Língua portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT

The general objective of the study is to reflect on the meaning and changes of meaning in Portuguese Language textbooks, in the final years of Elementary School. Among the specific objectives: to analyze the meaning and changes of meaning present in idiomatic expressions, in literary and non-literary texts of Elementary School textbooks. The corpus consists of the Portuguese Language textbook “Singular & plural”, by Balthasar and Goulart (2018), for the 6th grade, adopted in a public school. The research is qualitative and documentary, and its theoretical basis in Semantics has Ferrarezi Junior (2019) and Ilari (2019) as exponents. In this sense, the study allows discussion about how it occurs and how the teacher can better mediate the teaching process for public school students. This research is part of the Institutional Extension Scholarship Program – PIBEXT, of the State University of the Tocantina Region of Maranhão – UEMASUL, linked to the Line of Research in Language, Memory, and Teaching, of the Linguistic Studies Group of Maranhão – GELMA. The research resulted in the identification of idiomatic expressions in the “chronicle” genre present in the textbook.

Keywords:

Textbook. Idiomatic expressions. Portuguese language.

1. Introdução

Este estudo foi elaborado no Curso de extensão “Semântica em Questão”, do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEXT, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, ligado ao curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL, e vinculado à Linha de Pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA. Neste projeto de extensão, o curso contou com a participação de docentes do Ensino Fundamental público; acadêmicos e egressos de Língua Portuguesa e áreas afins. Esta proposta evidenciou uma possibilidade de reflexão dos estudos da Semântica para uma leitura ampliada e justificada da constituição dos diversos tipos e gêneros textuais, entre eles o gênero crônica, ora analisado.

Nesse sentido, o estudo possibilita a discussão sobre como ocorre e como o professor pode melhor mediar o processo de ensino para os alunos de escolas públicas, uma vez que a realidade escolar e social indica a necessidade de intervenção com reflexões dos estudos semânticos não somente no Livro Didático, mas também nas diversas manifestações textuais do cotidiano do discente e docente.

O estudo tem como objetivo geral refletir acerca da significação e mudanças de sentidos em diversos tipos de texto do livro didático de Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica pública. E como objetivo específico: analisar a significação e mudanças de sentidos presentes nas expressões idiomáticas, em textos literários e não literários do livro didático do ensino fundamental. Seu embasamento teórico em Semântica está centrado em Ferrarezi Jr. (2019) e Ilari (2019).

O *corpus* é constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa “Singular & plural”, de Balthasar e Goulart (2018), do 6º ano. A seleção do *corpus* justifica-se em virtude de ter sido adotado em escolas da rede pública de ensino, pertencentes à área de abrangência territorial da UEMASUL. A metodologia da pesquisa é qualitativa e documental. O presente artigo visa dar visibilidade ao projeto e à UEMASUL, seguindo as etapas constantes no roteiro do projeto de extensão. O projeto de extensão se divide em etapas, conforme detalhamento a seguir: Formação para bolsista, Pesquisa de campo, Encontros para docentes: “Curso de extensão Semântica em questão”. Nesta etapa, que se caracteriza com o “Curso de extensão Semântica em questão”, estão previstos os encontros para

reflexões e discussões acerca do estudo da Semântica a partir do livro didático do Ensino Fundamental, que serão de responsabilidade dos(as) bolsistas e equipe de trabalho vinculada ao Projeto, com supervisão da coordenadora, para os docentes da rede pública de ensino fundamental e demais interessados.

Esses encontros foram constituídos por teoria e prática da teoria Semântica, inclusive com a participação de profissionais convidados de diferentes áreas que envolvam o contexto da produção textual, nos mais variados tipos e gêneros textuais.

De acordo com os objetivos pretendidos, os aspectos de análise são: organização e expressões idiomáticas. A estrutura do artigo consta de quatro seções: Estudos semânticos: teoria, Semântica e o Gênero textual crônica na BNCC, As expressões idiomáticas no livro didático, bem como as considerações finais.

2. Estudos semânticos: teoria

Os estudos semânticos viabilizam a leitura e produção textual, tornando seu estudo essencial para o avanço educacional, e contribuindo com a prática do professor em sala de aula. Por meio desse estudo é possível refletir sobre o uso da língua, construindo uma prática voltada para o estudo da significação das palavras. Desse modo, a Semântica é fundamental para o compreensão e a comunicação. Michel Bréal, linguista francês, dedicou-se ao estudo dos fenômenos semânticos e é considerado como o pai da Semântica, em razão de suas contribuições para a disciplina. Bréal (1992 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 49) afirma que o objeto de estudo da Semântica se propõe “(...) a examinar por que as palavras, uma vez criadas e providas de um certo sentido, são levadas a (...) mudá-lo”. Por seu caráter social e seu uso pelos falantes, as palavras adquirem novos sentidos e estabelecem entre si relações semânticas.

Conforme Ferrarezi Jr. (2008, p. 21), a Semântica “é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado”. Por meio dela, pode-se explicar o sentido das palavras em determinados contextos de fala, garantindo a compreensão final. A sinonímia, antonímia, polissemia e homonímia são alguns dos aspectos semânticos estudados pela Semântica. Entre os fenômenos semânticos, vamos nos deter nas expressões idiomáticas. É relevante o estudo dessas expressões, uma vez que elas são “um registro do desenvolvimento cultural da comunidade que as usa”

(FERRAREZI JR, 2008, p. 193), despertando nos alunos uma consciência identitária por sua construção histórico-cultural.

Ilari (2019), por sua vez, ressalta que são chamadas

[...] de idiomáticas as expressões, compostas de diferentes palavras, cujo sentido vale para o todo, e não pode ser obtido pela montagem dos sentidos das palavras que as compõem [...]. (ILARI, 2019, p. 78)

As expressões idiomáticas possuem uma estrutura de sentido único, na qual as palavras adquirem um sentido diferente do usual. Expressões idiomáticas, segundo Ferrarezi Jr. (2019)

[...] são, na maioria das vezes, construções amplamente motivadas do ponto de vista semântico muito mais do que do ponto de vista gramatical, porém não são fruto de um acaso vulgar que interfere na ‘pureza’ das línguas oficiais. Todas as línguas conhecidas possuem expressões dessa natureza. (FERRAREZI JR., 2019, p. 115)

Nessa perspectiva, são recursos que se valem do sentido conotativo e ganham novos sentidos a partir do contexto, cabendo aos alunos, inferir o significado dessas expressões. Para Ferrarezi Jr. (2019, p. 115), este tipo de expressão “(...) é qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla”. O sentido, nas expressões idiomáticas, não pode levar em conta o significado isolado das palavras que as compõem.

A seguir, indicamos a seção Semântica e o gênero textual crônica na BNCC.

3. Semântica e o gênero textual “crônica” na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento normativo da educação, responsável por definir um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. O documento apresenta um quadro, referente aos campos de conhecimento linguístico e, em relação à Semântica, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 83) propõe, para o componente curricular “Língua Portuguesa”, que seu estudo possibilite:

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalidades epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (BRASIL, 2017, p. 83)

Assim, o documento indica a necessidade dos alunos conhecerem e perceberem os efeitos de sentidos decorrentes dos fenômenos semânticos. Em relação ao gênero textual “crônica” analisado, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 161) indica, para os alunos do 6º ao 9º ano, entre as habilidades que devem ser desenvolvidas:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; **crônicas** líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral [...]. (BRASIL, 2017, p. 161) (grifo nosso)

A crônica tem sua importância reconhecida na BNCC, que considera relevante sua leitura no ambiente escolar. Sobre as particularidades do gênero, “(...) geralmente é um texto curto, breve, simples, de interlocução direta com o leitor, com marcas bem típicas da oralidade”. (COSTA, 2021, p. 92). Frequentemente, o gênero é utilizado para falar sobre o cotidiano, fazendo-se presente na esfera literária, jornalística, entre outras.

Indica-se, na sequência, a seção que trata das expressões idiomáticas no livro didático.

4. Expressões idiomáticas no livro didático

Os critérios de seleção do livro didático são em razão de ter sido adotado e estar sendo utilizado em escolas públicas da área de abrangência territorial da UEMASUL. Os aspectos de análise são: organização e expressões idiomáticas. O *corpus* é constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano “Singular & plural”, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, editado pela Editora Moderna, em 2018.

O primeiro aspecto de análise trata da organização, apresenta-se a **capa** conforme a Figura 1:

Figura 1: “Singular & plural”.



Fonte: Balthasar e Goulart (2018 – capa).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A capa destaca o selo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ciclo 2020 a 2023. Em sua **organização**, o livro didático possui 4 unidades, sendo 3 capítulos por unidade, totalizando 12 capítulos. Cada capítulo possui um tema central e contempla variados gêneros e tipos textuais. O sumário da obra está organizado conforme Quadro 1:

Quadro 1: Sumário do livro didático.

SUMÁRIO		
UNIDADE 1	CAPÍTULO 1	Cartas pessoais — dos correios aos e-mails
	CAPÍTULO 2	Histórias (re)vividas — lembrar, relatar e narrar
	CAPÍTULO 3	Língua e linguagem
UNIDADE 2	CAPÍTULO 4	Informação e opinião: o campo jornalístico em foco
	CAPÍTULO 5	Oficinas com histórias (re)vividas
	CAPÍTULO 6	Língua e significação (léxico)
UNIDADE 3	CAPÍTULO 7	Internet e redes sociais — usos e abusos
	CAPÍTULO 8	Lugares da infância — lugares de poesia
	CAPÍTULO 9	Língua e gramática
UNIDADE 4	CAPÍTULO 10	Espaços de divulgação científica
	CAPÍTULO 11	Quando a palavra ganha vida no palco — leitura de textos teatrais
	CAPÍTULO 12	Os substantivos e as classes de palavras que os especificam

Fonte: elaborado pelas autoras.

O capítulo 6 “Língua e significação (léxico)” trata dos seguintes aspectos semânticos: polissemia e contextos, denotação e conotação, sinônimos e antônimos: conotação e sentidos, com atividades específicas, trabalhando os gêneros textuais “tira”, manchete, letra de canção, cartaz e reportagem.

O segundo aspecto de análise apresenta as expressões idiomáticas. O texto analisado encontra-se na unidade 1, capítulo 1. Transcrevemos trechos da crônica “Carta aberta ao Homem-Aranha”, de Lourenço Diaféria:

Amigão,

Estou sabendo que você é muito ocupado com os criminosos do mundo inteiro e nem sempre tem tempo para ler as cartas dos admiradores, mas, como sou um garoto brasileiro e não é todo dia que a gente recebe visita de super-herói, não quero perder esta oportunidade. Escrevo- lhe, em primeiro lugar, para desejar boas-vindas à nossa cidade; em segundo lugar, para dizer que gosto de você; e, em terceiro lugar, para pedir que continue sempre assim, um cara legal, lutador, defensor dos favelados, paladino da democracia e honesto. No Brasil você se daria muito bem.

Tenho acompanhado suas aventuras. A de que eu mais gostei foi aquela em que você desbaratou a quadrilha de falsificadores de tampinhas de refrigerantes. Aquela foi demais, amigo. Outra que achei genial, mas genial mesmo, foi a captura dos sabotadores de semáforos, que por pouco deixam Nova Iorque com o trânsito pior que o de São Paulo. O lance mais espetacular foi quando você conseguiu chegar ao 16º andar do prédio dos bandidos subindo pelas paredes, antes mesmo que os malfeitores conseguissem sair do térreo, onde aguardavam o elevador. Elevador e igual em toda parte. Por falar em subir pelas paredes, estou precisando levar um papo com você. Ultimamente papai também deu para subir pelas paredes de nossa casa, e ninguém consegue segurar o velho. A primeira vez que ele subiu pelas paredes a gente até que não deu muita importância e achou engraçado, mesmo porque se a gente analisa bem, o velho até que tinha bons motivos para fazer aquilo. Imagine que ele havia acabado de receber, no mesmo dia, as contas de luz, água, telefone e aviso de reajuste do aluguel. Sem contar que haviam marcado a consulta dele no Inamps para o mês seguinte.

[...] Mamãe, mulher dinâmica, entendeu que devia ajudar meu pai. Quando voltava da feira, depois de enfrentar os altos preços das frutas, verduras e legumes, a primeira coisa que fazia era, também ela, subir pelas paredes.

[...] Eis por que, amigo, gostaria que você dispensasse um pouco de seu tempo, para vir examinar *in loco* os pais que tenho. O problema é que não sei como agir. Algumas visitas têm-se mostrado surpresas quando encontram papai e mamãe no seu passeio horizontal. Procuro explicar a situação, afinal o velho está desempregado e acho que, do jeito que as coisas caminham, não há nada de mais em um sujeito subir pelas paredes. Que acha, amigo? Você, tem mais experiência como Homem-Aranha, concorda comigo? Será o caso de avisar o Conselho de Segurança Nacional?

São dúvidas que me assaltam e me levam a escrever esta carta aberta a você. Chego a imaginar que papai e mamãe também poderiam engrassar as fileiras dos super-heróis. Têm currículo: papai pertenceu à ex-Guarda Civil, não ganha mais de 50 mil cruzeiros por mês. Mamãe é dona de casa, administra os 50 mil e ainda abriu uma caderneta de poupança. Pergunto: a Mulher-Aranha faria igual?

Aguardo sua resposta. Infelizmente não posso procurá-lo pessoalmente no Playcenter, onde você está se exibindo justamente com seus colegas heróis, visto que o preço do ingresso está fora das possibilidades do nosso orçamento. Se eu disser a papai que devo pagar para ver o Homem-Aranha, puxa, nem quero pensar, ele vai ficar louco da vida. Aí sim, o velho sobe pelas paredes e não desce mais. Não quero aborrecer papai nem mamãe. Aliás, faz cinco dias que eles estão caminhando sem parar pelas paredes. Nossa casa está cheia de teias. Papai só diz:

— Não sei mais o que fazer! Não sei mais o que fazer!...

Ajude-me, Homem-Aranha.

Aceite um abraço cordial deste seu amigo e admirador. (DIAFÉRIA, 1983 *apud* BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 38)

No texto, foi identificado o fenômeno semântico **expressão idiomática**. A expressão “subir pelas paredes”, citada no texto, significa “Estar num estado extremo (de sentimento, sensação, atitude etc.); Estar muito irritado, indignado”. (AULETE DIGITAL, 2022). Na crônica, o sentido utilizado é o literal, uma vez que o pai da criança, de fato, subia pelas paredes da casa, como pode ser observado no fragmento “Ultimamente papai também deu pra subir pelas paredes (...)”. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 38). Contudo, o sentido figurado também é explorado, uma vez que ele se encontrava extremamente irritado, conforme fragmentos retirados do texto: “(...) ele havia acabado de receber, no mesmo dia, as contas de luz, água, telefone e aviso de reajuste do aluguel. Sem contar que haviam marcado a consulta dele no Inamps para o mês seguinte.” e “(...) afinal o velho está desempregado e acho que, do jeito que as coisas caminham, não há nada de mais em um sujeito subir pelas paredes.” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 38). Em razão de estar desempregado e com as altas nos preços dos alimentos, o pai do garoto estava desesperado, sem saber como pagaria as dívidas da família e, por isso, subia nas paredes.

No curso “Semântica em Questão”, como diálogo entre textos, foi apresentada aos cursistas uma produção textual que explorasse o uso das expressões idiomáticas, a “crônica” elaborada pela participante voluntária do Projeto de extensão, Elany Mirian da Silva dos Santos Aragão, conforme texto transcrito que segue:

Carta aberta aos fenômenos semânticos

Escrevo-lhes da prisão. Fui acusada de um crime, mas, antes, quero me apresentar. Sou muito utilizada para substituir outras palavras em texto sem que seu contexto seja alterado. Porém, não sou perfeita. Meu erro foi substituir outra palavra, acreditando que tínhamos uma relação de proximidade semântica.

Divido a cela com outro fenômeno semântico: ela foi acusada de tentar "se passar" por outra palavra, porém, foi descoberta, pois, apesar de possuírem a mesma grafia, elas são de classes diferentes.

Estamos vendo o sol nascer quadrado. Aqui, na prisão, tenho pensado muito sobre a vida e reconheço que desperdicei tempo com coisas banais, superficiais, insignificantes e medíocres. Uma vez em liberdade, serei uma palavra diferente. Jamais me apropriarei do lugar de outra, comprometendo seu sentido.

Fonte: elaborado pela participante voluntária do Projeto de extensão, Elany Mirian da Silva dos Santos Aragão/

A produção textual “Carta aberta aos fenômenos semânticos” explora a expressão idiomática “ver o sol nascer quadrado”. A expressão

significa “Estar na prisão, como prisioneiro” (AULETE DIGITAL, 2022). De acordo com Abrahão (2018, p. 111), “denotação é o uso da palavra em seu sentido original. Conotação é o uso do signo em sentido figurado, simbólico, ou seja, o uso da palavra, dando-lhe outro significado, que não o original (...)”. No texto, a expressão “ver o sol nascer quadrado” possui sentido conotativo, uma vez que as palavras não podem ser entendidas de forma literal e, contexto de uso, elas adquiriram um sentido simbólico. Nessa proposta, o professor, após a atividade de produção textual dos alunos, pode incentivar a leitura em sala de aula e, também, a exposição em “varal de leitura” em espaços da escola, entre outras atividades. No diálogo entre textos, além da produção textual, foi sugerido utilizar a ilustração retirada do *instagram* do ilustrador Abner Dangelo, conforme a Figura 2:

Figura 2: Ilustração das expressões idiomáticas.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CM92xg1hQSN/?hl=pt-br>.

Na Figura 2, é ilustrada uma área de lazer, onde as pessoas estão executando as mais diversas atividades, tanto cotidianas quanto lúdicas e inusitadas, como o rapaz que brinca com uma mulher em um carrossel, estando ela vestida com traje típico baiano; o homem que, aparentemente irritado, chuta um balde; uma mulher que entrega a um pato uma quantia em dinheiro; um homem puxando com esforço o que parece ser um saco.

Na Figura 3, constam as respostas da ilustração:

Figura 3: Respostas das expressões idiomáticas.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CM92xg1hQSN/?hl=pt-br>.

A partir das cenas representadas na Figura 2 com significado denotativo, é possível identificar a qual expressão idiomática ela se refere, fazendo a correspondência com o sentido conotativo dessas expressões, indicadas na Figura 3. No Quadro 2, constam as expressões idiomáticas da Figura 2 e seu sentido conotativo:

Quadro 3: Expressões idiomáticas da ilustração.

EXPRESSÃO IDIOMÁTICA	
SENTIDO DENOTATIVO	SENTIDO CONOTATIVO
Com a cabeça nas nuvens	Sem notar o que se passa em volta; em estado de distração, alheamento. Em estado de intensa alegria ou contentamento.
Viajando na maionese	Falar ou fazer algo sem lógica
Descascando abacaxi	Resolver problema ou enfrentar situação difícil ou desagradável
Empendurando as chuteiras	Encerrar qualquer carreira ou atividade
Sorriso amarelo	Diz-se de sorriso constrangido
Olho maior que a barriga	Ser guloso, querer comer mesmo sem ter fome.
Acertando na mosca	Acertar em cheio
Soltando a franga	Desinibir-se, perder o acanhamento
Segurando vela	Acompanhar (como terceira pessoa) casal, ou par de namorados; ficar de vela
Puxa saco	Adular, bajular
Dando uma mão	Ajudar, amparar, ser solidário
Entrando pelo cano	Dar-se mal, fracassar
Trocando as bolsas	Confundir uma coisa com outra
Com a faca e o queijo na mão	Dominar uma situação; dispor de todos os instrumentos ou do poder para algo
Dando sopa	Agir sem cautela, ou ingenuamente (dando oportunidade para que alguém tire proveito da situação e prejudique a pessoa); dar mole; Facilitar, encorajar ou

	corresponder a iniciativa de flerte, de contato amoroso, etc; dar mole; dar bola; Ser fácil de se obter, por haver em grande quantidade.
Chutando o balde	Abandonar intempestivamente uma tarefa, atividade, etc., rompendo com convenções, expectativas ou compromissos
Pagando o pato	Sofrer as (más) consequências das ações de outrem, ser o bode expiatório; Pagar as despesas de outrem
Rodando a baiana	Reagir de modo intempestivo a uma situação ou provocação, com palavras ou com ações

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do dicionário Aulete digital (2022).

É importante refletir a respeito do significado das expressões idiomáticas e seu uso, uma vez que a língua, segundo Marcuschi (2008, p. 61), “é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Assim, os usos sociais da língua sofrem variação, permitindo a produção de novos sentidos.

5. Considerações finais

Identificar os fenômenos semânticos é relevante, pois, podemos compreender que a Semântica está no nosso cotidiano, nos textos dos livros didáticos e nos variados tipos e gêneros textuais que foram selecionados como diálogo entre textos. Nesse contexto, a reflexão acerca desses fenômenos gera uma troca de conhecimento e possibilita o aprofundamento no estudo da Semântica.

Pode-se verificar que as expressões idiomáticas, que são parte importante da comunicação informal, incentivam, também, a compreensão e interpretação textual, possibilitando conhecer a linguagem característica do gênero crônica, bem como o regionalismo presente. As expressões idiomáticas, inseridas na crônica analisada e nos diálogos entre textos propostos, expressam hábitos e transmitem valores, resgatando a identidade cultural, uma vez que se manifesta em meio às conversas cotidianas. Assim, seu estudo se justifica por seu conteúdo linguístico e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNER DANGELO. *Expressões idiomáticas*. Instagram: @abnerdangelo. Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CM92xg1hQSN/?hl=pt-br>. Acesso em: 11 maio 2022.

ABRAHÃO, Virgínia B. *Semântica, enunciação e ensino*. Vitória: Edufes,

2018.

AULETE, Caldas. Aulete Digital- *Dicionário contemporâneo de língua portuguesa*. Disponível em: <https://aulete.com.br/parede>. Acesso em: 16 maio 2022.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & plural: leitura produção e estudos de linguagem*. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário dos gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FERRAREZI JR, Celso. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAREZI JR, Celso. *Semântica*. São Paulo: Parábola, 2019.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2019.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à Semântica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de Semântica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

**VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: INTERFERÊNCIA
DA ORALIDADE NA ESCRITA DOS ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Lusinete de Lima (Prof. Letras UEMS)

prof.marialusinetelima@gmail.com

Lucimar Ratier (Prof. Letras UEMS)

lucimarcoordenacao@outlook.com

Luciana Xavier (Prof. Letras UEMS)

xavierluciana024@gmail.com

Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros (Prof. Letras UEMS)

chaves.adri1962@gmail.com

Ana Paula Patricio Tribesse Dargel (Prof. Letras UFMS)

tribesse@yahoo.com.br

Adélia Maria Evangelista (Prof. Letras UEMS)

adelia@uems.br

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão a respeito da existência de uma forte influência da variedade linguística no interior do meio social que deriva para a escrita de textos, demonstrando a interferência da oralidade, bem como da relação do meio social no desenvolvimento da escrita dos discentes, partindo de textos que foram produzidos nas aulas de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em suma, mostra a importância de se analisar os aspectos da oralidade que refletem na escrita do aprendiz. Torna-se necessário que o educador analise estudos de propostas sobre a oralidade e sua forte influência na escrita dos educandos, proporcionando mais atenção na prática do ensino-aprendizagem da língua materna, assim como na maneira de como a língua é ensinada na escola. Este artigo pressupõe quão importante é a objetivação na prática pedagógica, a fim de que ela possa influenciar a ministração de uma proposta adequada, que proporcione aos estudantes uma capacitação que favoreça um ótimo desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos aprendizes mecanismos de diferenciação entre a fala social e a escrita; ou seja, para que se tornem escritores qualificados e com capacidade de se comunicar de forma competente, assim como compreender todo o âmbito social.

Palavras-chave:

Ensino-aprendizagem. Língua materna. Variação linguística.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on a strong influence of the linguistic variety of the social environment and the writing of texts, demonstrating the interference of the orality of the relationship of the social environment in the development of the writing of the students, starting from texts that were produced in the Portuguese language classes in the early years of elementary school. In short, it encourages the importance of analyzing

the aspects of orality that reflect in the learner's writing. It is necessary for the educator to analyze studies of proposals on orality and its strong influence on the students' writing, providing more attention to the practice of teaching and learning the mother tongue, and the way in which the language is taught at school. This article assumes the importance of objectification in pedagogical practice that can influence with the delivery of an adequate proposal that provides students with a training that favors an excellent development in teaching and learning and that allows learners to differentiate social speech from writing, that is, to become qualified writers with the ability to communicate competently and understand the entire social environment.

Keywords:

Teaching-learning. Linguistic variation. Mother tongue.

1. Introdução

Este artigo ressalta que o estudo das variações linguísticas apresenta discussões importantes relacionadas à língua heterogênea, à temática do preconceito linguístico, ao ensino da norma culta, bem como à diversidade linguística que ocorre em todo o território brasileiro. Com base em discussões científicas, dados apontam que o docente figura como o principal agente para capacitar e desenvolver habilidades de oralidade e da escrita. Além disso, ele é responsável por propor a interação entre os estudantes como forma de desenvolver a ampla compreensão das variações linguísticas que ocorrem na comunicação entre os falantes brasileiros.

As transformações que vêm ocorrendo em nossa sociedade são reflexos das tecnologias de informação e de comunicação (TIC), importantes ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem atual, e exigem do docente o domínio dessas ferramentas, assim como uma preparação mais aprofundada na hora de planejar e trabalhar pedagogicamente a leitura e a escrita dos estudantes na diversas linguagens apresentadas na esfera social. Portanto, além das regras normativas, que precisam ser aprendidas pelos estudantes por meio dos textos de gêneros diferentes, advindos do processo de dialogismo e de sociolinguismo, verifica-se, por conta do forte domínio da língua materna no cotidiano, familiar e escolar, a necessidade de conceber conjuntamente a norma e a dinâmica do quadro social existente numa comunidade estudantil.

Em decorrência dessa perspectiva funcional da língua, apresentada pela variação linguística, e também em decorrência das mudanças que ocorreram na gramaticalização, foram estabelecidos documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta o objeto de conhecimento variação linguística articulado aos eixos de análise

linguística/semiótica e oralidade no Ensino Fundamental. Compreendendo esse desdobramento histórico, que concebeu uma inovação no currículo de língua portuguesa, analisamos que a escola se tornou uma das principais instituições responsáveis por promover e estimular reflexões sobre as variedades existentes na língua, bem como se tornou a principal proponente de atividades que desenvolvam as competências e as habilidades dos discentes, naquilo que diz respeito à socialização e às relações com as variedades linguísticas. Tudo isso com o propósito de alargar as competências comunicativas.

Com base nas propostas iniciais do governo, as quais fomentam a renovação do ensino da língua materna, há diversos estudos teóricos sobre a sociolinguística publicados no país e que respaldam a importância do desenvolvimento do ensino articulado a essa perspectiva, conforme os postulados de Bortoni-Ricardo (2004; 2005). Tais propostas, em geral, mantêm uma dada uniformidade, já que esses documentos têm o objetivo não só de formar professores, mas também estudantes capazes de refletir sobre a língua em uso, desligando-se das práticas de preconceito linguístico e de um ensino centrado na Gramática Tradicional e desvinculada dos gêneros textuais.

Os eixos da oralidade no componente curricular de Língua portuguesa, que integram a Base Nacional Comum Curricular, estimulam o aprendiz a refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais, assim como sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo, inclusive, a multimodalidade e a multisssemiose. Sendo assim, conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram, além de estabelecer relação entre fala e escrita, tornam-se imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem, tanto no que diz respeito à estrutura do sistema linguístico como de sua relação com os processos de multiletramentos.

Nessa perspectiva, é preciso levar em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem, como, por exemplo, nos jornais televisivos, programas de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea, etc. Da mesma forma, é preciso considerar as semelhanças e as diferenças entre os modos de falar e de registrar a escrita, bem como dar especial atenção aos aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade, sempre de forma relacionada com os gêneros em questão. Assim, também deve-se

considerar os processos de oralização do texto escrito inseridos nas situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinéticos, dentre outros, buscando refletir sobre as variedades linguísticas como forma de adequar a produção a esse contexto.

Uma vez que essas habilidades visam desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração os contextos e as situações sociais, presentes tanto em atividades de produção de textos como em eventos de oralidade, é importante refletir sobre a importância em reconhecer os contextos de produção, os gêneros e os efeitos de sentido gerados nas práticas sociais. Portanto, a escola pública precisa ser uma instituição provedora de educação e formadora de cidadãos atuantes na sociedade contemporânea.

2. *Variação linguística, leitura e escrita na escola*

A escola precisa assumir e desenvolver o papel de transformar os educandos em cidadãos letrados e alfabetizados, com competência e capacitação para obter uma comunicação eficiente e articuladora junto a um repertório linguístico que esteja adequado a situações formais e não formais da linguagem e suas modalidades escrita e oral. A análise da prática do ensino leva a uma reflexão que abarca as diversidades que ocorrem no desenvolvimento da linguagem dentro das diversas situações históricas e socioculturais. As mudanças na sociedade são uma realidade, portanto, a escola pública, como principal instituição provedora de educação e formadora de cidadãos potencialmente atuantes na sociedade, assume o papel de transformar os alunos em indivíduos letrados e alfabetizados, capazes de se comunicar de forma competente por meio da apropriação de um repertório linguístico adequado às situações formais e não formais da linguagem em suas modalidades oral e escrita.

O português brasileiro sofreu muita influência de diversas comunidades diferentes de falantes e, ainda hoje, passa por mudanças em diferentes regiões, nos meios de comunicação, bem como das pessoas que residem e viajam pelo país. Nossa língua, trazida de Portugal, misturou-se com as línguas dos povos indígenas, permanecendo em constante transformação. Ademais, a extensão geográfica do país, bem como sua história contribuem para diversos estudos em relação à língua.

O Brasil possui uma grande extensão geográfica e, com base na história, apresenta diversas contribuições para o estudo da língua, uma vez que possui uma grande diversidade de línguas indígenas e dialetos

regionais que influenciam fortemente a comunicação sociocultural da língua portuguesa brasileira. Bagno (2007, p. 35) afirma que “o que se convencionou chamar de ‘língua’ nas sociedades letradas é, na verdade, um produto social, artificial, que não corresponde àquilo que a língua realmente é”. Para o autor, com base na sociolinguística, esta visão não concebe alíngua como um produto homogêneo e estável, mas sim como uma atividade social e heterogênea: “Língua é um produto de um tipo diferente, um produto de um tipo sociocultural, elaborado ao longo de muito tempo, pelo esforço de muita gente – por isso ela é uma grande abstração ou, como se diz hoje em dia, um patrimônio imaterial” (BAGNO, 2007, p. 36).

Sendo assim, compreende-se que em todas as línguas faladas no mundo ocorrem processos de variações e transformações. Segundo Marcuschi (2010, p. 16), “o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua”. De acordo com essa visão, fica pressuposta a importância da escola em interpretar com mais clareza as questões sobre as diversidades culturais relacionadas à comunicação dos indivíduos de uma sociedade, a fim de enfrentar sua tarefa com maior maleabilidade, o que auxilia, inclusive, na orientação dos docentes para a realização dos planejamentos de aula. Essa dinâmica permitiria uma seleção de textos e gêneros textuais diversificados, promovendo melhor definição dos diversos níveis de linguagens que podem ser trabalhados nas aulas de linguagens, oportunizando um ensino voltado para a ótica de diversos contextos inseridos na escola, o que evidencia múltiplos usos da língua pelos estudantes. A concepção de língua desenvolvida por Marcuschi demonstra um fenômeno heterogêneo, com múltiplas formas de manifestação, variável, dinâmico, suscetível a mudanças históricas e sociais, sendo assim, fruto de práticas sociais e históricas, indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático e submetida às condições de produção que se manifestam em situações de uso concretas como o texto e o discurso (MARCUSCHI 2010, p. 43).

Considerando toda a diversidade de linguagens que constitui o português brasileiro, originaram-se muitos preconceitos, assim como a estigmatização nas práticas pedagógicas, naquilo que se refere à fala dos discentes. Esse fato gera preconceito no ensino da língua materna, oriundo do português europeu e responsável por padronizar a forma correta de se comunicar. Essa padronização priorizava a necessidade de usar a gramática normativa, ou seja, a língua culta. Dessa forma, o estudante que não tivesse o domínio dessa normatividade prescritiva estava fadado ao erro na oralidade. Com a intensificação da noção de erro, concebido como uma falta

de coerência com a norma culta, surgem teorias desenvolvidas pelos sociolinguistas, os quais se contrapõem a essa ideia, compreendendo-a como uma visão errônea. Eles postularam que aquilo apresentado como um erro gramatical são apenas construções e transformações que ocorrem no processo de interação das diversas manifestações socioculturais, sempre presentes nas línguas faladas pelas diversas comunidades existentes na sociedade e nas interações humanas.

Dentro desse contexto que compreende as transformações vivas de todas as línguas, o docente precisa realizar adequações entre a oralidade e a escrita dos educandos, identificando e desenvolvendo o ensino da gramática através dos textos e da gama diversificada dos gêneros textuais que se referem às diferentes formas de linguagem empregadas nos textos, os quais podem ser mais formais, ou até informais. Isso pode ser feito por meio de explicações e exemplificações que utilizem os inúmeros textos que utilizamos na vida diária, o que se constitui como um excelente recurso pedagógico no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da gramática normativa e da diferença da linguagem informal, já que ambas fazem parte das relações sociais, colaborando para a construção de cidadãos preparados e participativos, competentes para identificar e se posicionar com relação às diversas demandas sociais.

Seguindo essa perspectiva, é importante destacar a compreensão de que o texto é um conjunto de vozes ideológicas, que estão relacionados a outros textos. Segundo o conceito de dialogismo, postulado por Bakhtin:

[...] nossa fala, isto é, nossos enunciados, que incluem as obras literárias, estão repletos das palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos. (BAKHTIN, 1992, p. 314)

Nessa perspectiva, os parâmetros curriculares nacionais afirmam que:

[...] a produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido os textos, como resultado de atividades discursivas, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A essa relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado de intertextualidade. (BRASIL, 1998, p. 21)

Bertoni-Ricardo (2004) afirma que ao tratar dos chamados “erros dos alunos” surge a determinação de questões como “adequação e

inadequação”. Esse tipo de procedimento precisa ser melhor planejado e desenvolvido pelos processos de ensino em todas as suas instâncias, buscando oportunizar que docentes e estudantes vivenciem constantes e profundas reflexões em torno da língua a fim de preencher a lacuna que há entre o ensino da norma culta e as variedades linguísticas vivenciadas nas práticas pedagógicas durante as aulas de língua portuguesa. É de suma importância reduzir a discriminação e o preconceito às diferentes maneiras de se expressar oralmente nas diversas comunidades de fala em todo território brasileiro.

Bagno (2004, p. 9) relata que “o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão”. Esse fato precisa ser colocado aos promotores e articuladores do ensino—aprendizagem da língua, a fim de que eles compreendam que é de fundamental importância inserir, no contexto profissional, o estudo reflexivo da variação linguística, o que promoverá uma compreensão mais sensível e eficaz respeito da heterogeneidade da língua, o que também deve refletir no fazer pedagógico, combatendo, assim, possíveis formas de preconceito e de discriminação.

De acordo com os princípios educacionais, é evidente que um dos principais objetivos da instituição escolar é o ensino da norma culta. Sendo assim, os aprendizes precisam adquirir seu domínio e praticá-la de forma competente, e, para tanto, é fundamental que os docentes formulem reflexões, reconhecendo a importância de expandir os estudos sobre variação linguística e analisar nas práticas pedagógicas o ensino correto da linguagem e suas variações.

Se a variação linguística for discutida na escola, inserida na matriz do multiculturalismo brasileiro, teremos mais oportunidade de discutir a estrutura da língua padrão, descrita nos compêndios de gramáticas normativas, à luz das características da nossa fala brasileira; poderemos identificar os contextos em que as diversas variedades da língua são produtivas; poderemos, também, ler com mais interesse a literatura brasileira, que, desde o modernismo, incorporou modos brasileiros de falar. E mais, ao trabalhar a leitura em sala de aula, os professores, que são os principais agentes letrados, saberão reconhecer estruturas linguísticas que não pertencem ao repertório dos seus alunos, antecipar as dificuldades, “traduzi-las” e associá-las a variantes mais usuais na linguagem oral coloquial. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 52)

Os autores defendem que a escola precisa promover um ensino que apresente, por meio da leitura de diferentes gêneros textuais, bem como de atividades de produção escrita em diversas formas reais de interação, a

possibilidades dos estudantes tomarem-se protagonistas de sua própria aprendizagem, desenvolvendo, inclusive, formas de capacitá-los a se tornar “bidialetais ou multidialetais” no uso da língua brasileira. Sendo assim, é preciso tratar das questões de ensino na perspectiva de dirimir formas de discriminação e de preconceito linguístico. Isso pode promover, gradativamente, uma diminuição importante nesse aspecto, já que a prática em sala de aula permite um desenvolvimento mais próximo e sistematizado, o que beneficia na formação de estudantes mais competentes na leitura e na escrita, visto que nesse contexto é possível abordar as mais diferentes situações de compreensão, de interpretação e de produção nas aulas de língua portuguesa.

Para Soares (1989) o uso das variantes linguísticas pelos alunos provenientes das camadas populares, socialmente estigmatizadas, inclusive no contexto escolar, provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola preconiza a variante padrão socialmente prestigiada. Segundo Fávero, Andrade e Aquino,

[...] para analisar adequadamente um texto (falado ou escrito), é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais (personalidade, interesses, crenças, modos e emoções) e de seu grupo social (classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação, entre outros), pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores (falante-ouvinte-audiência (facultativa) / escritor-leitor) num evento particular, determinado, dados os componentes linguísticos desse texto. [...] São também relevantes para a análise as relações entre os participantes, a observação do papel social (poder, status), das relações pessoais (preferências, respeito) e a extensão do conhecimento partilhado. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000, p. 71e72)

Percebe-se, então, que os autores defendem a importância de que os docentes conheçam a realidade de seus aprendizes, para que possam intervir de maneira consciente e responsável no desenvolvimento pleno do ensino-aprendizado de seus estudantes. Nessa mesma perspectiva, Dias (2001) afirma:

Nossa tarefa, como educadores, seria abordar os mais variados tipos de textos em sala de aula, analisando as semelhanças e diferenças, a estrutura textual de cada um, o vocabulário utilizado, buscando incentivar a leitura, a interpretação e a produção pelos próprios alunos dos mais variados portadores de textos existentes e utilizados em nossa sociedade. (DIAS, 2001, p. 25)

A oralidade, a leitura e a escrita estarão sempre presentes no cotidiano escolar de forma articulada, uma vez que uma contribui para o desenvolvimento da outra. De acordo com esse contexto, a meta primordial,

e a tarefa mais importante da escola, é fazer com que todos os educandos tenham o conhecimento e o domínio das múltiplas funções da linguagem, ensinado que a língua possui diferentes manifestações e tem por objetivo a ação principal e social da comunicação entre os indivíduos letrados e não letrados.

Conforme Coelho *et al.* (2010), para (in)formar, o professor precisa, antes, conhecer. Para poder propiciar condições para que o aluno saiba “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 1998a, p. 59). Desse modo, durante todo o nível fundamental, a proposta é de que o ensino desse objeto de conhecimento, presente no eixo Análise Linguística/semiótica, não negue o sistema de normas e de regras da norma-padrão, mas fomenta, a partir dele, uma percepção crítica, parcial e reflexiva sobre a tentativa de homogeneização linguística do Brasil. É óbvio que, se concretizado tal como se projeta, esse trabalho implicará ações para que o aprendiz tome consciência da escala valorativa atribuída aos sotaques, aos usos orais e, a partir disso, perceba que as variedades linguísticas funcionam como um instrumento utilizado para ridicularizar, reprimir, discriminar e promover o outro. Por fim, esse uso “consciente” e “reflexivo” implica inserir esses alunos em práticas de multiletramentos nos diversos campos de atuação, tornando-os leitores e escritores críticos (BRASIL, 1998 p. 129-30).

Compreende-se, portanto, que a função dos educadores, e de suas práticas pedagógicas, são essenciais para romper antigos paradigmas que se referem à tradição gramatical e ressignificar o ensino da língua na escola. Essa renovação no ensino, preconizada pelo Componente Curricular de Língua Portuguesa, ocorre com o objetivo de superação da proposta do purismo linguístico, conduzindo o projeto político pedagógico (PPP) da escola para a integração de novas propostas pedagógicas, atividades e ações que valorizem a diversidade linguística. Isso estimula e promove uma nova política de ensino da língua portuguesa que busque contemplar a reeducação sociolinguística no currículo educacional e na formação continuada dos educadores, a fim de aprimorar e ofertar para os educandos uma melhor preparação, com vistas a uma interação mais ampliada e reflexiva sobre a língua como principal meio de comunicação social.

É de suma importância que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com um Plano Político Pedagógico elaborado pela equipe pedagógica,

administrativa, bem como pelos pais e mestres ligados à escola. Inclusive, sua construção precisa ser de acordo com o contexto cultural e social da realidade do local onde os estudantes estão inseridos e a escola está localizada.

Nas diretrizes que contemplam o Componente Curricular de Língua Portuguesa está descrita a necessidade de que os docentes conheçam a sociedade onde a escola está implantada, bem como os costumes familiares e culturais da comunidade que integra o contexto escolar, além de observar a realidade social e a linguagem materna que influencia fortemente a fala e a escrita dos estudantes que fazem parte deste meio. Ainda nesse contexto, as diretrizes apontam para a importância da elaboração do planejamento das aulas de Língua Portuguesa; planejamento este que precisa contemplar a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais, releituras de textos literários e aplicações de projetos que desvinculem toda e qualquer espécie de discriminação da língua falada pelos estudantes. Já o ensino da língua culta precisa ser aplicado por meio de estratégias pedagógicas para promover essa relação conduzida no ato do ensino, sem que os valores culturais da fala não percam suas essências, estando a gramática presente não para desapropriar este conhecimento, mas para acrescentar mais conhecimento e mais domínio da língua portuguesa.

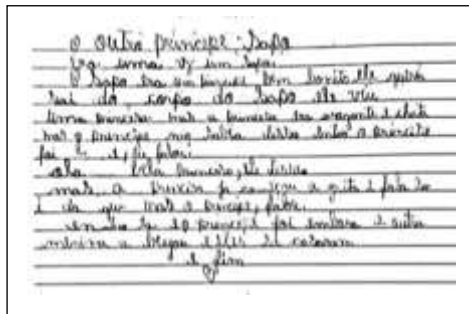
2.1. Procedimentos metodológicos

A oralidade, a leitura e a escrita estarão sempre presentes no cotidiano escolar, e, de forma articulada, uma contribui para o desenvolvimento da outra. De acordo com esse parâmetro, a meta e a tarefa da escola consistem em fazer com que todos os educandos tenham o conhecimento e o domínio das múltiplas funções da linguagem, ensinando, para tanto, que a língua tem diferentes manifestações, cujo objetivo principal e social é a comunicação entre os indivíduos.

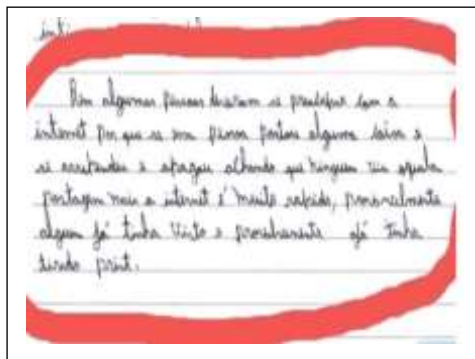
Este trabalho ressalta o quão importante é a objetividade na prática pedagógica, já que por meio da prática desenvolvem-se formas de abordagem que possibilitam ao aluno, por intermédio de uma proposta adequada, uma capacitação de aprendizagem da língua portuguesa, o que o ajuda a diferenciar a fala social da escrita; ou seja, essas práticas permitem que o aluno se torne um escritor qualificado e com capacidade de se comunicar de forma competente. Para tanto, neste estudo, apresentamos análises de textos escritos por alunos do ensino básico, nos quais foram identificadas influências da oralidade na escrita. Sendo assim, nos

fundamentamos pelos princípios da Sociolinguística Educacional.

2.2. Apresentação e análise dos dados realizados com os estudantes do 4º ano inicial e 6º e 8º anos finais do Ensino Fundamental



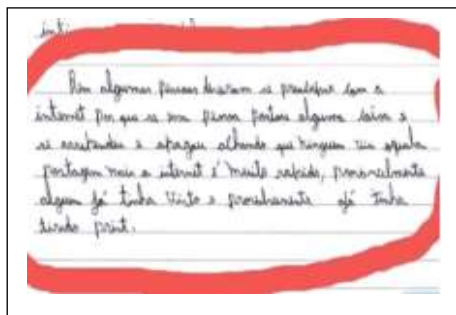
De acordo com o texto do aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, observamos que a modalidade escrita é fortemente influenciada pelas marcas da oralidade, como podemos observar nas palavras *em tão*, separada, *pre siso*, bem como no registro da palavra *avia* grafada sem o h.



De acordo com o texto de um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental II, foi possível constatar que as dificuldades ortográficas mais observadas se referem à interferência das características estruturais da norma da comunidade à qual pertence, transpondo para a escrita alguns

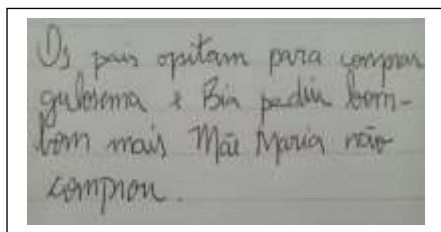
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

fenômenos fonético-fonológicos como a ditongação [ew] na palavra *preocupar*, enquanto seria o hiato [e], [o]; e a ditongação *mais* [majs] em substituição a *mas*. Até a conclusão do Ensino Médio, os alunos apresentam dificuldades em compreender encontros vocálicos (não distinguem vogal de semivogal – hiato de ditongo ou tritongo).

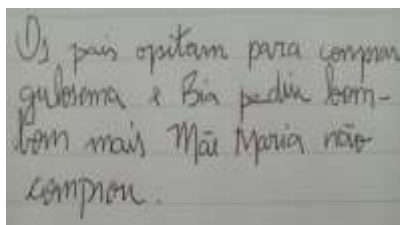


Outra dificuldade perceptível na produção do aluno foi a falta de acentuação nas palavras oxítona e proparoxítona *ninguém* e *rapido*, evidenciando, assim, a dificuldade relacionada às regras de acentuação.

Muitas vezes o aluno sabe que a palavra recebe acento, mas não sabe qual o segmento deve ser acentuado. Daí a necessidade de que os professores desenvolvam com seus alunos atividades sistemáticas sobre a acentuação gráfica, parte integrante da ortografia do português.



Analisando um texto de um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II, percebe-se que há incorreções na escrita de palavras, nas quais se acrescentam ou suprimem letras, como em *optam* e *gulosemas* no lugar de *optam* e *guloseimas*. Tais desvios advêm do falar próprio do meio ao qual o aluno pertence.



A força dos falares sobre os indivíduos se reflete nas produções textuais. Por isso, sugere-se analisar os textos em sala de aula, com o aluno, apresentando a forma da gramática normativa na escrita, contudo, de modo a não lhe constranger ou intimidar. A reescrita do texto, de forma coletiva, é uma das eficientes práticas que leva o alunado a assimilar regras de ortografia. Muitas vezes, o estudante não consegue identificar a presença dos sons que compõem as palavras, ou por outro lado, ainda não tem segurança dos sons que as compõem nem da posição exata que as letras representam nessa forma ortográfica.

Com base nesta análise de dados, nota-se que o ensino de Língua Portuguesa vem sendo ressignificado e passa por diversas mudanças nas últimas décadas. Atualmente, manifesta interesses e objetivos que o ensino de língua precisa priorizar, além da percepção, em especial, a partir das inovações e contribuições que a sociolinguística educacional incorporou às práticas pedagógicas. Os estudos de Bortoni-Ricardo e Bagno, por exemplo, manifestam o modo como o preconceito foi concebido e enraizado no âmbito escolar. Além disso, identificam alguns fatores que sustentam historicamente a ideia de que se deve usar e estudar apenas a língua considerada pela gramática normativa.

Quando analisamos as variações geográficas e as variações sociais é notável que ambas estão profundamente associadas às forças internas que proporcionam ou interrompem a variação, a mudança e a identidade do falante. Ou seja, quando o ser humano se comunica, logo após se manifestar oralmente, já se torna possível reconhecer suas origens, regional e social, pela sua forma de falar.

3. Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo ressignificado e

passapor diversas mudanças nas últimas décadas. Atualmente, os objetivos voltam-se para a direção que o ensino de língua deve priorizar, além da percepção, em especial, as inovações que a sociolinguística incorporou às práticas pedagógicas planejadas para realizar o ensino do português brasileiro.

Os estudos de Bortoni-Ricardo e Bagno manifestam modo de como esse preconceito foi concebido e enraizado no âmbito escolar e na veracidade linguística brasileira, além de identificarem alguns fatores que sustentam historicamente a ideia de que se deve usar e estudar apenas a língua considerada “padrão”.

Todavia, os estudos sobre a variação linguística validam a importância de que a escola precisa inserir, tanto no currículo como nos objetivos, práticas diferenciadas de ensino, promovendo, inclusive, formações para os professores que apresentem as novas abordagens teóricas e metodológicas em torno do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, cabe à instituição escolar assumir a responsabilidade, e à equipe de educadores de línguas ensinar a norma culta aos estudantes. Nesse sentido, é preciso priorizar as estratégias para que os educandos tenham acesso a uma formação de qualidade que contribua efetivamente, profissionalmente e socialmente em sua vida acadêmica.

As relações apresentadas entre linguagem e classe social são particularmente importantes para o ensino da língua materna, sobretudo nas escolas que servem às camadas populares, já que, dessa forma, trona-se possível promover e desenvolver um ensino da língua materna que esteja comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas. Essas relações entre escola e sociedade apresentam o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, o que coloca em desta que o objetivo de conduzir os estudantes pertencentes a essas camadas para práticas que lhes permitam dominar a variedade padrão e não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que fragmenta e discrimina. Dessa forma, esses estudantes têm a possibilidade de adquirir um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais que ocorrem no pressuposto das comunicações, relacionadas à língua e às variações linguísticas, as quais se apresentam em todo o contexto social e geográfico no Brasil.

Ao analisarmos as variações geográficas e as variações sociais percebe-se que ambas estão profundamente associadas às forças internas que proporcionam ou interrompem a variação. A identidade do falante, quando

se comunica pela oralidade torna possível o reconhecimento de sua origem regional e social. É sua forma de falar que o torna pertencente, ou não, a uma determinada comunidade ou determinado grupo social, o qual gera as motivações extralinguísticas que se desenvolvem junto às ocorrências internas da língua.

Segundo Bourdieu (1983), em determinadas comunidades linguísticas, quando certas pessoas falam (ou escrevem) são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas. Sua linguagem é tida como legítima. Outras pessoas podem falar, mas seu discurso não obterá o mesmo crédito, o mesmo valor; sua linguagem não é reconhecida como legítima. Essas diferenças estão relacionadas ao valor social da variedade usada.

Diversos linguistas relatam que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra. Isso implica no fato de que não se pode julgar a língua como certa ou errada; o que deve prevalecer é o respeito e a aceitação das diversidades de línguas diferentes e dos dialetos regionais que circulam em nossa camada social e passam sempre por mudanças advindas da pluralidade cultural que uma comunidade vai desenvolvendo no decorrer de sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Dez cisões: para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso*. Disponível em: www.marcosBagno.com.br. Acesso em: 08/06/2018.

_____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* *Sociolinguística...*, Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. (172 p: 28cm)

DIAS, Ana Iorio. *Ensino da linguagem no Currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Da fala para a escrita. Operações de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: BORTONI-RICARDO, S.M.; MACHADO, V.R. (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER SOB A ÓTICA DA LITERATURA BRASILEIRA A PARTIR DO SÉCULO XX

Fabiana Teixeira Ramos Tavares (UNEF)

fabianatrtavares@yahoo.com.br

Crisóstomo Lima do Nascimento (UNEF)

crisostomoln@gmail.com

RESUMO

A violência de gênero contra a mulher é uma característica marcante de uma sociedade com bases patriarcais. A vista disso, a partir do século XX, algumas escritoras brasileiras começaram a utilizar da literatura como um meio para denunciar agressões sofridas por milhares de mulheres dentro e fora de seus lares. Neste segmento, esse trabalho apresenta uma análise de como estas autoras fortaleceram as discussões sobre a necessidade de proteção da mulher contra a violência de gênero, resultando na edição da Lei Maria da Penha. Apoiada nos estudos de Gil (2012), e evidenciando obras de Clarice Lispector (1988), Marina Colassanti (2004) e Lygia Fagundes Telles (1970), que abordaram este tema, foi analisado sob uma perspectiva jurídica os crimes que eram denunciados por estas obras, aplicando o Direito Positivo Brasileiro. De forma metodológica, buscou-se realizar um estudo de material bibliográfico que aborda a temática, numa perspectiva qualitativa, visando compreender melhor as relações entre o direito e a sociedade. Assim, buscamos evidenciar as contribuições que a literatura pode fornecer a sociedade de forma a contribuir com o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre alguns fenômenos contemporâneos que propagam preconceitos e discriminações inaceitáveis para uma sociedade que se pretende justa, plural e democrática.

Palavras-chave:

Literatura. Violência de gênero. Lei Maria da Penha.

ABSTRACT

Gender violence against women is a striking feature of a society with patriarchal bases. In view of this, from the 20th century onwards, some Brazilian writers began to use literature as a means to denounce aggressions suffered by women inside and outside their homes. In this segment, this work presents an analysis of how these authors strengthened discussions on the need to protect women against gender violence, resulting in the enactment of the Maria da Penha Law. Based on studies by Gil (2012), and highlighting works by Clarice Lispector (1988), Marina Colassanti (2004) and Lygia Fagundes Telles (1970), who approached this theme, the crimes that were denounced were analyzed from a legal perspective. For these works, applying the Brazilian Positive Law. Methodologically, we sought to carry out a study of bibliographic material that addresses the issue, in a qualitative perspective, aiming to better understand the relationship between law and society. Thus, we seek to highlight the contributions that literature can provide to society in order to contribute to the development of a critical reflection on some contemporary phenomena that propagate unacceptable prejudices and discrimination for a society that is intended to be fair, plural and democratic.

Keywords:

1. Introdução

A violência de gênero sempre esteve presente como fruto de uma sociedade moldada no patriarcado. No século XX as obras brasileiras ganharam um novo contexto quando passaram dar voz a mulheres em situação de violência, permitindo que acontecesse uma mudança literária, onde os casos deixaram de ser narrados por homens e passaram a ser narrados por mulheres que entendiam a necessidade de expor realidades que eram na época, silenciados.

Por meio de obras como “A língua do p” (1974), “Perto do coração selvagem” (1944) escritos por Clarice Lispector, “Venha ver o pôr do sol” (1970) de Lygia Fagundes Telles e “Moça tecelã” (2004) escrita por Marina Colasanti as principais autoras brasileiras conseguiram evidenciar a violência sofrida por mulheres tanto dentro de seus lares, como fora deles, abordando temáticas como violência simbólica, abuso, estupro e homicídio.

No presente estudo, analisamos como as principais autoras brasileiras do século XX fortaleceram as discussões sobre a necessidade de proteção da mulher contra a violência de gênero, resultando na edição da Lei Maria da Penha. Trazendo para o âmbito jurídico uma reflexão histórica e literária torna-se compreensível o processo de construção da Lei nº 11.340/2006, amparo para milhares de mulheres diariamente.

Inicialmente discutimos as obras das principais autoras brasileiras que se destacaram no século XX, abordando temas silenciadas pela cultura patriarcal. Posterior, retratamos as formas de violência de gênero praticadas contra a mulher à luz da Lei Maria da Penha, bem como as medidas de proteção previstas em tal instrumento normativo. Em um terceiro momento, analisamos de que forma as principais autoras brasileiras do século XX fortaleceram as discussões em torno da violência de gênero contra a mulher, repercutindo na edição de uma lei específica que trata o tema.

O desenvolvimento deste artigo se deu através do levantamento bibliográfico que aborda a temática escolhida, visando compreender melhor as relações entre o direito e a sociedade. Desse modo, foram utilizados os métodos: qualitativo, que tem como principal função o estudo através de percepções e análises e explicativo, visando um maior detalhamento acerca do tema e oferecendo, portanto, um estudo mais aprofundado.

Dessa forma, analisou-se as principais obras de autoras brasileiras que tinham em seu enredo a violência de gênero, constatando como a literatura acalorou o debate no tocante à necessidade de uma lei que garantisse proteção à mulher em situação de violência doméstica e familiar culminando assim na Lei nº 11.340 de 2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha.

2. Violência contra à mulher e as principais obras que marcaram o século XX

A imagem construída em torno da mulher sempre foi um estereótipo marcante e opressor que a acompanhava desde o seu nascimento até aos seus últimos dias de vida, servindo como regras a serem seguidas e um comportamento ditado por defensores do conservadorismo que nada entendiam acerca da importante atuação feminina no meio social.

Com pseudônimos e situações reais, escritoras brasileiras relatavam abusos sofridos dentro de suas casas ou fora delas, mostrando o quanto o sexo feminino era tido como submisso, frágil e indefeso, sendo objeto de torturas e homicídios.

Considerando a responsabilidade que carregavam em ser mulher em pleno século XX no Brasil, algumas escritoras dispuseram de suas obras para questionar o meio social em que estavam inseridas e dessa forma reivindicar pela liberdade de desempenhar múltiplas funções, não ficando submetida apenas ao papel de cuidadora do lar.

A autora Clarice Lispector em 1944, lança o romance “Perto do Coração Selvagem”, a protagonista constrói sua moral a partir do seu entendimento de certo ou errado, sendo precisa quando questionada acerca de atitudes suas que eram repugnadas pela sociedade e uma ameaça constante aos padrões sociais da época, indagando veementemente sua única posição, como mulher casada.

Julgava mais ou menos isso: o casamento é o fim, depois de me casar nada mais poderá me acontecer. Imagine: ter sempre uma pessoa ao lado, não conhecer a solidão. – Meu Deus! – não estar consigo mesma nunca, nunca. E ser uma mulher casada, quer dizer, uma pessoa com destino traçado. Daí em diante é só esperar pela morte. Eu pensava: nem a liberdade de ser infeliz se conservava porque se arrasta consigo outra pessoa. (LISPECTOR, 1980, p. 159)

Em 2004, na narrativa “A moça tecelã”, Mariana Colasanti retrata o poder de uma mulher que escreve sua própria história, como um

relacionamento abusivo é capaz de aprisionar uma mulher. Na narrativa, a autora descreve a vida de uma moça que construía todos os dias sua vida a partir do ato de tecer suas lãs. Ela era capaz de transformar sua realidade de acordo com sua vontade e nisto, nasceu em seu coração o desejo de ter um companheiro, a quem ela fazia todas as suas vontades, mas depois de um tempo o relacionamento que antes lhe parecia um sonho, torna-se um pesadelo através do comportamento abusivo por parte do homem com quem na época, resolveu casar.

Ao passo que ficou mais intenso e constante o autoritarismo por parte de seu companheiro, a moça tecelã resolve desmanchar tudo que havia feito e voltar para sua antiga realidade, “e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo” (COLASANTI, 2004). Assim o fez, desmanchou aquele homem de rosto barbado, corpo aprumado e sapato engraxado que antes tecer e viu sua vida voltando para o que já foi, sem homem que lhe usurpasse o sossego. “Esse conto pode ser visto como uma metáfora da liberdade da mulher que se livra do homem opressor.” (GOMES, 2013).

No conto “Venha ver o pôr-do-sol” (1970) escrito por Lygia Fagundes Telles, o destino da personagem Raquel foi igual a de outras mulheres as quais os companheiros não aceitavam o fim do relacionamento. Convencida a ter um último encontro com seu antigo companheiro Ricardo, a jovem é levada até um cemitério abandonado. Lá eles conversam e ela aponta alguns pontos em que seu atual namorado supera Ricardo, deixando-o extremamente enfiado.

– Ele é tão rico assim? – Riquíssimo.

Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro... Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor de seus olhos [...] (TELLES, 1970, p.2)

Com sua confiança abalada, Ricardo, assim como milhares de homens brasileiros, resolve colocar em prática seu plano de dar a Raquel uma morte lenta e extremamente cruel, deixando-a trancada até seus últimos dias em um local em que ninguém pudesse ouvir seu pedido de socorro.

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido: No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho e inumano: – NÃO! Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo, esmagado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos,

abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora, qualquer chamado. – Ascendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda. (TELLES, 1970, p. 6)

A vista disso, podemos perceber que o desejo de controle, submissão e poder por parte dos homens que praticavam esses crimes começou a ser questionado, juntamente com o papel da mulher, que passava por um processo de deslocamento social, saindo apenas do espaço familiar e passando a exigir que a sociedade começasse a enxergá-la como sujeito de direitos.

De forma extensa, as obras que abordavam em seu conteúdo a problemática acerca das múltiplas formas de violência agregaram positivamente em uma perspectiva de construção social. Em “A língua do p” (1974) a autora Clarice Lispector retrata a realidade de mulheres que andavam sem companhia masculina por perto e sofriam vários tipos de abusos. A personagem Cidinha teria sido vítima de um estupro seguido de homicídio caso não tivesse adotado atitudes que causariam aos criminosos desprezo quanto ao corpo da jovem.

O desejo de violentar um corpo venerado por seu comportamento social também reforça o quanto essa estrutura de violência é composta por uma rede de valores contraditórios que vão da valorização do corpo feminino puro e limpo, mas é desprezado e aniquilado se considerado violado e sujo. (SEGATO, 2003, p. 5-6)

Diante o exposto, a violência doméstica surge de imposições sociais e uma cultura de desvalorização do corpo feminino, tratando-o um mero objeto de satisfação dos desejos de uma sociedade contagiada pelo patriarcado. Nesse viés, acontecem as violências física e sexual, que precedem inúmeros casos de feminicídio.

“Chegou ao Rio exausta. Foi para um hotel barato. Viu logo que havia perdido o avião. No aeroporto comprou a passagem. E andava pelas ruas de Copacabana, desgraçada ela, desgraçada Copacabana. Pois foi na esquina da rua Figueiredo Magalhães que viu a banca de jornal. E pendurado ali o jornal ‘O Dia’. Não sabia dizer por que comprou. Em manchete negra estava escrito: ‘Moça currada e assassinada no trem’. Tremeu toda. Acontecera, então. E com a moça que a desprezara. Pôs-se a chorar na rua. Jogou fora o maldito jornal. Não queria saber dos detalhes. Pensou: - É pé. Opo despestipinopoépimpimplaplacápávpel. O destino é implacável.” (LISPECTOR, 1974)

Em uma abordagem que vai além de livros e contos, podemos destacar como obra literária a Revista Cláudia, que ganhou uma coluna “A

arte de ser mulher” escrita por Carmen Silva, importante nome no tocante ao feminismo no Brasil. A jornalista, escritora e psicanalista, abordou temas de grande relevância na luta pelos direitos das mulheres de uma forma serena, respeitando os limites socialmente impostos buscou solidificar a imagem feminina como equilibrada e madura, optando sempre por orientar as mulheres no caminho de sua autonomia, desmistificando a mulher como pessoa frágil e emocional (CAPUCHINHO, 2019).

Ao abordar a temática, Carmen impulsiona a mulher em direção à sua liberdade, tirando a dependência completa que sofriam e a pressão do meio que lhes obrigavam a serem submissas. Temas importantes como educação sexual, anticoncepcionais, maternidade, casamento e infidelidade eram abordados pela escritora como uma forma de levantar a bandeira do feminismo de forma a sofrer a mínima reprovação social e em contrapartida alertar o público feminino sobre problemáticas antes censuradas (CAPUCHINHO, 2019).

Ademais, a literatura impulsionou o processo de independência da mulher, como também alertou acerca da violência sofrida, buscando a mudança da imagem feminina, fazendo com que a sociedade deixasse de ter a mulher como um objeto de propriedade do homem e passasse a ser enxergada como um sujeito de direitos detentora de proteção do Estado.

2.1. Formas de violência de gênero praticadas contra a mulher sob a ótica da Lei Maria da Penha

Em um contexto social a mulher foi por muitos anos submissa às vontades da figura masculina, o que limitava seu espaço, comportamento e atuação em sociedade e inspirava uma aceitação das condutas punitivas que eram adotadas quando de alguma forma elas desviavam do que era colocado como certo e destino.

De modo assustador, os casos de mulheres em situação de violência dentro de seus lares aumentavam significativamente ao longo dos anos, ao passo que os homicídios cometidos de forma dolosa com vítimas do sexo feminino também cresciam demasiadamente. Estima-se que no ano de 2021 uma mulher foi vítima de feminicídio a cada sete horas, totalizando 1.319 mortes. Não obstante, no mesmo ano foram registrados 56.098 boletins de ocorrência sobre estupro, incluindo o estupro de vulneráveis, de acordo com os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública coletados para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022

relativos à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil.

A Lei nº 11.340 foi consequência de uma luta incessante da farmacêutica Maria da Penha e milhares de mulheres que sofriam com a violência doméstica e ainda não tinham do Estado, o devido amparo legal. A norma que carrega o nome da cearense acolhe diariamente inúmeras mulheres que necessitam de proteção jurídica no que diz respeito às agressões configuradas no ambiente doméstico.

Nessa direção, a Lei Maria da Penha pode ser vista como um novo horizonte cultural e serve também como instrumento de democratização da dignidade da mulher e que se opõe a tudo que é inescrupuloso como chantagem, assédio moral, violência física e simbólica. (GOMES; SANTOS, 2013)

Através do Projeto de Lei da Câmara número 37, de 2006 o ordenamento jurídico brasileiro ganhou uma norma que atendia os anseios de mulheres vítimas da violência de gênero que sofriam tanto com a falta de proteção do Estado para coibir essas condutas criminosas, quanto com a impunidade dos agressores, visto que o código penal é categórico em seu artigo 1º quando afirma que “não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal”. A fim de combater de maneira eficaz toda e qualquer violência de gênero sofrida por mulheres em ambiente doméstico, foi criada a Lei nº 11.340, sancionada no dia 7 de agosto de 2006, tal projeto supramencionado neste parágrafo conta com a seguinte ementa:

Ementa: Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção de Belém do Pará; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 – Código de Processo Penal e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984; e dá outras providências.

O sistema normativo jurídico nacional ganha então uma nova Lei que contempla quarenta e seis artigos divididos em sete títulos com a missão de coibir e acautelar a violência doméstica e familiar contra a mulher em concordância com o artigo 226, § 8º da Constituição Federal e os Tratados reconhecidos pelo Estado brasileiro como o Pacto de San José da Costa Rica (1969), Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994) e Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979).

2.1.1. Formas de violência doméstica e familiar contra mulher

O artigo 7º da lei supramencionada prevê cinco formas de violência que podem ser cometidas contra a mulher no âmbito doméstico sob a condição familiar, sendo elas a violência física, psicológica, sexual, moral e patrimonial.

A violência física dificilmente acontece de forma isolada das demais, seja ela moral ou psicológica, sempre emerge como fruto de uma desavença entre agressor e a vítima e deixa marcas que atingem além da integridade física da mulher. Dentre as formas de concretizar estes atos cruéis, podemos citar os mais recorrentes, como estrangulamento, lesões ocasionadas por armas de fogo, uso de objetos cortantes e/ou perfurantes, queimaduras, espancamento são algumas dentre tantas formas de violência física que faz milhares de mulheres vítimas todos os anos (Cf. PENHA, 2012).

Já a violência psicológica traz um extenso rol que prenuncia as agressões mais comuns do gênero, que são as humilhações, manipulação, isolamento, perseguição, chantagem, dentre tantas atitudes que comprometem de alguma forma a saúde emocional da mulher. Além disso, a Lei nº 13.772, de 2018, veio para modificar o referido inciso e acrescentar a violação da intimidade como parte da violência psicológica, com a seguinte redação:

Art. 216-B. Produzir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, conteúdo com cena de nudez ou ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo e privado sem autorização dos participantes: Pena – detenção, de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, e multa. Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem realiza montagem em fotografia, vídeo, áudio ou qualquer outro registro com o fim de incluir pessoa em cena de nudez ou ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo. (BRASIL, 2018)

Nessa perspectiva, em 2021, o Projeto de Lei nº 74/2021 deu origem a norma que tipifica o crime de violência psicológica e inclui também o programa “Sinal Vermelho” que corresponde a um “X” preferencialmente escrito em vermelho na palma da mão da mulher que está em situação de perigo. Através da Lei nº 14.188 foi tipificado o crime de violência psicológica contra a mulher, no qual é tratado pelo artigo 147-B.

Ademais, como parte da manipulação prevista no inciso que trata acerca da violência psicológica, a doutrina brasileira sobre o

“gaslighting”⁸¹, que consiste em fabular informações de forma dolosa com o intuito de que a mulher passe a duvidar de sua saúde mental. Independente se essa violência acontecer entre um casal, a vítima encontra na Lei Maria da Penha proteção jurídica, visto que o artigo 5º da norma supramencionada disciplina a respeito de qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause a mulher sofrimento psicológico (Cf. LEMOS; GHELMAN, 2022).

No que se refere à violência sexual, a norma traz hipóteses de agressões íntimas que a mulher possa sofrer por parte da pessoa com quem mantém laço afetivo ou familiar, dentre elas estão previstos todos os atos que vão de encontro com a vontade da mulher e que cause-lhe ferimento no direito de liberdade, a título de exemplo, impedir a mulher de usar qualquer método contraceptivo ou força-la ao matrimônio, estupro, coagir a mulher para que cometa aborto, que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos e dentre outros atos que seguem explícitos na respectiva lei.

Já a violência patrimonial, fixada pelo inciso IV da Lei nº 11.340/2006, entende-se como retenção, subtração ou destruição, seja ela em partes ou total de objetos, recursos econômicos, documentos pessoais, instrumentos de trabalho, como também o não pagamento de pensão alimentícia (Cf. RESUMO da lei, 2018).

Considerada como a violência recorrente entre as mulheres, a agressão moral poderá ser entendida como qualquer ação que de forma explícita ou implícita configure os crimes de calúnia, difamação ou injúria.

Em situações reais, essas agressões acontecem quando a mulher é acusada de traição, tem sua vida íntima exposta, julgamentos acerca da sua índole, modo de vestir, conduta e demais formas de ataques (Cf. RESUMO da lei, 2018).

2.2. Equipamentos de combate efetivo à violência doméstica

2.3. Delegacias especializadas

Conforme consideramos o entendimento de que a violência de gênero, aqui tratada como a violência contra a mulher, é precedida por uma

⁸¹ Gaslighting: O termo é usado para designar uma forma de abuso psicológico em que informações são manipuladas até que a vítima não consiga mais acreditar na própria percepção da realidade.

relação de desigualdade de gênero ajuda-nos a compreender a dimensão que os danos psicológicos frutos de uma agressão, seja ela física ou não, causam à vítima e o quão indispensável é um suporte eficaz nos momentos seguintes a conduta criminosa.

Antes da criação das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAM), não havia o que se falar acerca de um atendimento humanizado, dotado de compreensão diante da complexidade que revestia esta matéria. Por muitas vezes, as mulheres atendidas tinham seu sofrimento ignorado e reduzido a julgamentos que utilizavam de estereótipos para subjugar a figura feminina.

Nos dias atuais, as Delegacias Especializadas, possuem o caráter preventivo e repressivo da conduta delituosa, realizam o trabalho de apurar os fatos, investigar e enquadrá-los legalmente. Logo, fica a encargo das DEAMs também a expedição de Medidas Protetivas de Urgência em um prazo máximo de 48 horas.

O modelo ideal de delegacia especializada ainda não foi alcançado, este modelo se pretende contar com uma equipe formada exclusivamente por mulheres, onde a vítima sinta-se acolhida e consiga relatar a violência sofrida com privacidade em um espaço reservado e distante do agressor.

Quando o primeiro contato da mulher em situação de violência é feito por autoridade policial que não compõe a equipe da DEAM, é importante que esta encontre profissionais capacitados e sensíveis para atendê-la e encaminhá-la para acompanhamento especializado.

2.3.1. Violência de gênero presente nas obras de autoras brasileiras sob perspectiva jurídica

Na literatura, as autoras brasileiras foram extremamente precisas quando tratam da violência de gênero sofrida pela mulher. Em “A língua do p” escrito por Clarice Lispector, a personagem Cidinha viaja de Minas Gerais para o Rio de Janeiro e durante o caminho dois homens sobem no trem e sentam logo a sua frente, onde começam a falar em uma língua diferente, mas que lhe é familiar. Após um tempo observando, Cidinha consegue decifrar que eles estão falando sobre ela e tramando um possível estupro, já que a jovem aparentemente andava desacompanhada, e para eles, conseqüentemente desprotegida, além disso, planejam como matá-la caso ofereça algum tipo de resistência.

Neste trecho fica explícito o crime de ameaça, que conforme o artigo 147 do Código Penal, que consiste em “ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave” (BRASIL, 1940). Cidinha além de constrangida com a situação, sente-se amedrontada com o fato de que poderia não chegar com vida ao seu destino. “Nesse caso, o estupro tem a finalidade de posse e apropriação do corpo da mulher como um território somente por ser um corpo feminino e é guiado pela lógica masculina arbitrária de aniquilamento de sua vítima” (GOMES, 2018).

Percebendo então que seria violentada, a personagem considerou “se eu me fingir de prostituta eles desistem, não gostam de vagabunda” (LISPECTOR, 1998, p. 69). Com basenessa crítica a autora da voz a inúmeras mulheres que sofrem diariamente com assédios sexuais nas mais diversas áreas e faz uma importante reflexão no que concerne à violência estrutural, fruto de uma sociedade regida pelo patriarcado e que não vislumbra a mulher como um sujeito de direitos.

Depois do comportamento tido como “reprovável”, Cidinha é expulsa do trem e entregue a polícia “foi levada ao xadrez e lá fichada. Chamaram-na dos piores nomes. E ficou na cela por três dias” (LISPECTOR, 1998, p. 69). A autora mostra como ocorre essa inversão de valores sociais, onde a vítima é vista como culpada, imputando-lhe tal comportamento que é tido como reprovável e a impunidade daqueles que realmente cometeram o crime, uma típica característica da violência de gênero.

Nesse conto, Lispector denuncia diversos aspectos da violência sexual contra a mulher, mas ressalta a falta de punição para o criminoso quando muda os papéis ao colocar a mulher assediada na cadeia e quando debate a simbolização cultural do estupro como vergonhoso para a mulher. (GOMES, 2014)

Na obra “Venha ver o pôr do sol” (1970), a escritora brasileira Lygia Fagundes Telles retrata um homicídio premeditado por Ricardo, que não aceitava o fim do seu namoro com Raquel, a quem fez questão de dar uma morte assustadora.

Telles (1970) busca através de sua obra evidenciar a realidade de milhares de mulheres brasileiras que tiveram sua vida ceifada por aqueles com quem já mantiveram algum laço afetivo e nutrem falta de compreensão em razão do fim de seu relacionamento.

No caso mencionado, seria aplicado, em concordância com o Direito Penal Brasileiro, o artigo 121, parágrafo 2º, incisos I, II e VI

(BRASIL, 1940). Sendo este um homicídio qualificado, incluso no rol de crimes hediondos, prevê uma pena de doze a trinta anos de reclusão. Dessa forma, compreendemos que diferente de quando este conto foi escrito e a partir do ano de 2015, quando aprovada a Lei nº 13.104, o judiciário brasileiro já contempla a matéria, penalizando o sujeito que cometer tal crime.

Tal constatação também foi citada por Carlos Magno Gomes (2014) ao dizer que: “No final, com a descrição inumana que prevalece do corpo feminino, o texto de Lygia Fagundes Telles aproxima-se da perspectiva simbólica do feminicídio como forma de punição.”

Assim, fica evidente como a literatura contribuiu de forma positiva ao permitir que as mulheres silenciadas pelo meio social conseguissem de alguma forma evidenciar a violência que sofriam ao passo que solidificaram o entendimento acerca da necessidade de uma lei que oferecesse à mulher brasileira um amparo jurídico diante da violência de gênero, repercutindo assim na Lei Maria da Penha nº 11.340/2006.

3. Considerações finais

A violência de gênero é uma triste realidade social que faz parte do cotidiano de milhares de mulheres no Brasil, mesmo já recebendo devido amparo legal. Essa luta atravessou séculos e antes que o ordenamento jurídico pudesse disciplinar acerca do tema, mulheres lutavam contra uma sociedade patriarcal que insistia em enxergar a mulher como um objeto, e não como um sujeito de direitos. Uma das formas encontradas para dar visibilidade a essa problemática foi a literatura, através de obras literárias, renomadas autoras nacionais deram vida e voz a mulheres que sofriam abusos, agressões e eram até mesmo vítimas de feminicídio.

Conforme abordado neste artigo, durante o século XX as mulheres conseguiram levantar questionamentos importantes quanto a necessidade de uma lei que oferecesse proteção à mulher em situação de violência. A literatura foi a porta de entrada principal para que a sociedade passasse a discutir essa temática, e principalmente, impedindo que essas mulheres continuassem sendo silenciadas.

Após discussões em âmbito nacional e internacional, foi promulgada em 2006 a lei que oferece às mulheres em situação de violência doméstica amparo judicial, ao passo que trata acerca da punição adequada ao agressor. A Lei nº 11.340 representa um divisor de águas no ordenamento jurídico brasileiro e consegue garantir a inúmeras mulheres, diariamente,

a proteção de garantias fundamentais. Lei que carrega o nome da cearense Maria da Penha prevê equipamentos de combate efetivo como Delegacias Especializadas, Casas Abrigo, Centro de Referência no Atendimento à Mulher, Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher e Medidas Protetivas.

Unindo as discussões literárias com normativas, pode-se vislumbrar como seriam tratadas, hoje, as mulheres que ganharam vida através das escritoras brasileiras submetendo os casos relatados nos contos diante do Direito Positivo Brasileiro. Em uma perspectiva jurídica, é notável o quanto a literatura impulsionou a criação de uma Lei específica sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, R. A.; AZOLINI, R. A. A violência doméstica contra a mulher em “Dom Casmurro” e “São Bernardo”: Uma análise da ficção literária à luz do atual direito positivo brasileiro. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, n. 2, p. 72-85, 7 dez. 2014.

BRASIL. *Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984*. Código Penal. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19801988/17209. Acesso em: de Setembro de 2022.

BRASIL. *Senado Federal. Projeto de Lei da Câmara nº 37, de 2006*. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/77244>. Acesso em: 22 de outubro de 2022

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110224.htm. Acesso em: 26 de outubro de 2022

Capuchinho, N. C. D. (2019). Mulheres no Brasil dos anos 1970: militância, mídia e padrão de beleza. *Revista Extraprensa*, 12(2), p. 157-78.

CAVALCANTE, Rebeca. O que é gaslighting: você não está ficando maluca, nem é coisa da sua cabeça. Brasil de Fato. São Paulo, p. 1-1. 23 mar. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/23/o-que-e-gaslighting-voce-nao-esta- ficando-maluca-nem-e-coisa-da-sua->

cabeça. Acesso em: 22 outubro 2022.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. 1. ed. São Paulo. Global, 2004.

GOMES, Carlos Magno; SANTOS, Maria Juliana de Jesus. A violência doméstica na literatura brasileira. *Anais do IV Fórum Identidades e Alteridades*, Itabaiana/Se, p. 1-8, nov. 2013.

_____. Literatura e performances políticas sobre a violência contra a mulher. *Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural*, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 107-119, 2 mar. 2018. Revista Pontos de Interrogação.

_____. O feminicídio na ficção de autoria feminina Brasileira. <http://dx.doi.org/10.30620/p.i.v7i2>.

_____. Marcas da violência contra a mulher na literatura. *Revista Diadorim*, [S.L.], v. 13, p. 1-11, 28 jun. 2013. Programa de Pós-graduação em Letras Vernaculas – PPGLEV. <http://dx.doi.org/10.35520/diadorim.2013.v13n0a3981>.

LEMONS, Bianca; GHELMAN, Débora. Os aspectos jurídicos por trás do “gaslighting”, termo utilizado para o ato de silenciar mulheres configurando abuso psicológico. *Jornal Jurid.* 24 mar. 2022. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/doutrina/penal/os-aspectos-juridicos-por-tras-dogaslighting-termo-utilizado-para-o-ato-de-silenciar-mulheres-configurando-abusopsicologico>. Acesso em: 26 outubro 2022.

LISPECTOR, Clarisse. A língua do p. In: _____. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PENHA, Maria da. Sobrevivi... posso contar. 2. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.20

SEGATO, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia*. Série Antropológica. Brasília: Departamento de Antropologia da UnB, 2003.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr do sol*. In: _____. *Antes do baile verde*. 16. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 123-31

Outras fontes:

DELEGACIA DA MULHER. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionariojornalistico/delegacia-da-mulher>. Acesso em: 21 de outubro de 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário

Brasileiro de Segurança Pública: 2021. São Paulo: FBSP, 2021.

INSTITUTO Maria da Penha. Tipos de violência. 2018. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 26 outubro 2022.

Revista Estudos Feministas, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 781-794, dez. 2014. Fa-pUNIFESP(SciELO).<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2014000300004>.

RESUMO DA LEI. Instituto Maria da Penha, [S.I], 2018. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/resumo-da-lei-maria-dapenha.html>. Acesso em: 20 outubro 2022.